



Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

teorias, reflexões e práticas - Vol. 3

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA
2025

Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

teorias, reflexões e práticas - Vol. 3

Denise Pereira
(Organizadora)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teorias, reflexões e práticas - Vol. 3



Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

A6159 Anos iniciais do ensino fundamental: teorias, reflexões e práticas [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 120 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-797-0

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 4. Ensino auxiliado por computador. 5. Crianças com deficiência mental – Educação. 6. Down, Síndrome de. 7. Pessoas com deficiência – Educação. 8. Inclusão escolar. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 372

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... X

01

Alfabetização: Perspectivas e Desafios no Contexto de uma Escola Municipal de Palmeira dos Índios – AL
..... 1

Ernandes Nascimento da Silva
Aline Rafaela Araújo dos Santos
Luana Regina da Silva Guabiraba

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.1

02

Concepções de Letramento na Educação Fundamental: Perspectivas Docentes em Maués/AM..
..... 15

Elivane Santos Marinho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.2

03

A Contribuição dos Diferentes Textos na Perspectiva de Alfabetizar Letrando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal na Cidade de

Manaus-AM/ Brasil, Período de 2022 e 2023.....25

Lucineide Monteiro dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.3

04

**Multiletramentos nas Séries Iniciais: Ampliando a
Leitura do Mundo com Novas Linguagens.....37**

Miriã Christina Gonçalves Pina Moreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.4

05

**A Contribuição da Música para o Desenvolvimento e
Aprendizagem da Criança54**

Paulo Jardel de Moraes Andres

Elisabeth Maria Foschiera

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.5

06

**Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down:
Possíveis Adaptações Curriculares67**

Ana Beatriz Silva da Rosa

Luan Henrique Anselmo da Silva

Ana Cristina Silva Daxenberger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.6

07

Construindo e Desconstruindo Saberes sobre o Ensino de História da África82

Elka Regina Rodrigues Valadares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.468.7

Organizadora..... 103

Índice Remissivo..... 104



APRESENTAÇÃO

A compreensão dos processos educativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer um olhar atento às múltiplas dimensões que compõem a prática pedagógica. Este livro propõe-se a examinar essa complexidade, reunindo estudos que dialogam com diferentes contextos escolares e abordagens metodológicas, articulando teoria e prática em torno de temas recorrentes nas discussões sobre a formação de sujeitos leitores e participantes críticos do ambiente escolar.

O volume apresenta reflexões sobre os desafios da alfabetização em diferentes localidades brasileiras, evidenciando como as práticas pedagógicas se configuram em função das especificidades regionais e institucionais. As concepções de letramento e a importância dos diversos tipos de textos são discutidas à luz de experiências concretas, promovendo uma análise crítica sobre as estratégias utilizadas para alfabetizar letrando em contextos urbanos e periféricos.

O tema dos multiletramentos é explorado a partir da incorporação de novas linguagens e tecnologias ao ambiente escolar, ampliando as possibilidades de leitura e expressão nas séries iniciais. Essa abordagem dialoga diretamente com as necessidades contemporâneas de formação de estudantes capazes de transitar por diferentes mídias e discursos, integrando múltiplas formas de conhecimento e comunicação.

A presença da música como recurso pedagógico também é examinada, com foco em suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Este aspecto se articula com discussões sobre a inclusão escolar, especificamente no atendimento a alunos com Síndrome de Down, indicando caminhos possíveis para a construção de currículos mais acessíveis e sensíveis às diversidades.

O livro ainda contempla o ensino de História da África, promovendo uma análise sobre a desconstrução de saberes cristalizados e a construção de novos referenciais no ensino de história. Essa temática reforça o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a pluralidade cultural como componente formativo fundamental.

Dessa forma, a obra oferece subsídios relevantes para pesquisadores, docentes e estudantes que buscam compreender e intervir de maneira reflexiva nas práticas educativas dos anos iniciais, promovendo o diálogo entre diferentes realidades e perspectivas pedagógicas.

Boa leitura!



Alfabetização: Perspectivas e Desafios no Contexto de uma Escola Municipal de Palmeira dos Índios – AL

Literacy: Perspectives and Challenges in the Context of a Municipal School in Palmeira dos Índios, Alagoas

Ernandes Nascimento da Silva

Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, (UFAL). Licenciado em Biologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, (FAVENI). Especialista em Alfabetização, Letramento, Psicopedagogia, Ensino de Ciências, Educação Especial e Coordenação Escola e Pedagógica pela Faculdade Focus. Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios e professor da rede estadual de Educação de Alagoas.

Aline Rafaela Araújo dos Santos

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. Graduada em Pedagogia (ÚNICA). Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Focus. Especialista em Avaliação Psicológica pela Faculeste.

Luana Regina da Silva Guabiraba

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga, FUNIP. Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL. Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Candido Mendes, UCM. Professora da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios.

Resumo: Este estudo examina os processos de alfabetização em uma escola municipal de Palmeira dos Índios - AL, destacando suas interdependências e sua relevância para o desenvolvimento individual e social. O estudo tem como objetivo discutir as diferentes perspectivas e desafios relacionadas aos processos de alfabetização no contexto escolar, destacando as contribuições de autores renomados como Soares (2017), Kleiman (2005), Mortatti (2018 e Freire (1996). A metodologia adotada é mista qualitativa e quantitativa, baseada em uma análise bibliográfica de textos acadêmicos e relatórios especializados e pesquisa com professores, o que possibilita uma reflexão crítica sobre as perspectivas e desafios vivenciadas pelos professores de alfabetização. Os resultados indicam que desafios como falta de tempo para planejamento, a formação insuficiente de professores, inadequação do material didático e ausência da família nas atividades escolares comprometem os processos de alfabetização. O estudo conclui que a integração entre família e escola, material didático atualizado, formação docente adequada e tempo para planejamento docente são fundamentais para promover uma alfabetização mais efetiva, preparando os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação no Brasil; desigualdades educacionais; abordagens pedagógicas.

Abstract: This study examines the literacy processes in a municipal school in Palmeira dos Índios, Alagoas, highlighting their interdependencies and relevance to individual and social development. The objective is to discuss different perspectives and challenges related to literacy processes within the school context, emphasizing the contributions of renowned authors such as Soares (2017), Kleiman (2005), Mortatti (2018), and Freire (1996). The methodology adopted is mixed, combining qualitative and quantitative approaches, based on a bibliographic analysis of academic texts and specialized reports, as well as a survey with teachers. This approach enables a critical reflection on the perspectives and challenges faced by literacy educators. The results indicate that challenges such as limited planning

time, insufficient teacher training, inadequate teaching materials, and the lack of family involvement in school activities compromise literacy processes. The study concludes that the integration between family and school, updated teaching materials, proper teacher training, and sufficient time for lesson planning are essential for promoting more effective literacy, preparing individuals for active and critical participation in society.

Keywords: literacy; reading and writing; education in Brazil; educational inequalities; pedagogical approaches.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esses processos não apenas capacitam os indivíduos a lerem e escrever, mas também os equipam para participar de forma ativa e crítica na sociedade, facilitando o acesso à informação, a tomada de decisões conscientes e a promoção da cidadania. No contexto do município de Palmeira dos Índios - AL, onde as desigualdades socioeconômicas e regionais existem, a alfabetização assume um papel crucial na redução das disparidades e na promoção da inclusão social.

Historicamente, o Brasil tem enfrentado desafios significativos no que diz respeito à alfabetização. A diversidade cultural e linguística do país, juntamente com as profundas desigualdades sociais, tem impactado os índices de alfabetização de forma complexa. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda há um número considerável de brasileiros que não dominam plenamente as habilidades básicas de leitura e escrita, o que impede o pleno exercício de sua cidadania.

No cenário acadêmico, os conceitos de alfabetização têm sido amplamente debatidos e redefinidos. A alfabetização, tradicionalmente entendida como a capacidade de ler e escrever, tem sido expandida para incluir aspectos mais abrangentes da compreensão e produção de textos significativos. Por outro lado, o letramento é entendido como a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa em diversos contextos sociais. Essa diferenciação é crucial para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas dos alunos.

As discussões políticas também têm se intensificado, com o reconhecimento da alfabetização e do letramento como direitos fundamentais. Programas governamentais e iniciativas privados têm buscado ampliar o acesso à educação de qualidade, com foco não apenas na alfabetização inicial, mas também na promoção do letramento contínuo. Essas políticas são essenciais para garantir que todos os cidadãos possam desenvolver plenamente suas capacidades e contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento social e econômico do país.

Este estudo tem como objetivo discutir as diferentes perspectivas e desafios relacionadas aos processos de alfabetização no contexto escolar, destacando as

contribuições de autores brasileiros renomados na área. Analisaremos os desafios e perspectivas dos professores da escola campo de estudo. Abordaremos, também, as definições e conceitos fundamentais de alfabetização e letramento.

Por fim, refletiremos sobre as práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes na promoção da alfabetização. Através da análise crítica dessas questões, esperamos contribuir para o entendimento mais profundo e a melhoria contínua dos processos de alfabetização no município de Palmeira dos Índios e no Brasil, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização tem sido tradicionalmente compreendida como a habilidade básica de ler e escrever, uma perspectiva que se consolidou ao longo dos séculos. Entretanto, com o avanço das pesquisas educacionais e das demandas da sociedade contemporânea, o conceito de alfabetização tem se ampliado para além da simples decodificação de símbolos gráficos.

Hoje, reconhece-se que a alfabetização envolve não apenas a habilidade de identificar palavras, mas, sobretudo, a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos que façam sentido dentro de um determinado contexto. Segundo Ribeiro (2003, p. 9), a alfabetização “é o processo pelo qual se adquire o domínio das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Dessa forma, a alfabetização não pode ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo e multifacetado, que envolve tanto a aquisição de habilidades linguísticas quanto cognitivas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da alfabetização ocorre de maneira progressiva e abrange várias etapas do processo educacional. Desde o contato inicial da criança com as letras e os sons da língua materna até a capacidade de interpretar e produzir textos complexos, a alfabetização é um processo que se estende ao longo da vida. O caráter progressivo da alfabetização é evidenciado na prática educativa, especialmente nos anos iniciais de escolarização. De Avellar *et al.* (2006, p. 13-14) destacam que: “ a criança começa a se alfabetizar muito antes de entrar na escola. E desde então ela já usa a palavra de forma satisfatória, pois a mesma tem aprendizagem inicial fora da escola.” Esse entendimento reforça a ideia de que a alfabetização é um processo dinâmico, que se inicia na infância e se estende para além da educação formal, acompanhando o indivíduo ao longo de sua trajetória de vida.

Além do aspecto técnico da alfabetização, há uma dimensão funcional que não pode ser negligenciada. A capacidade de ler e escrever está intrinsecamente relacionada ao uso que se faz dessas habilidades no cotidiano. Ler placas, compreender bulas de medicamentos, interpretar manuais e escrever bilhetes são exemplos de tarefas que requerem o domínio da leitura e da escrita em situações práticas da vida. Portanto, a alfabetização não se resume à sala de aula; trata-

se de uma competência essencial para a integração social e para o exercício da cidadania. É por meio dela que o indivíduo pode acessar direitos, compreender deveres e participar ativamente da sociedade em que está inserido.

Por outro lado, o conceito de letramento, embora esteja intimamente relacionado à alfabetização, abrange um escopo mais amplo e se refere ao uso social da leitura e da escrita. Kleiman (1995) define letramento como as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem no cotidiano das pessoas. Para a autora, o letramento envolve mais do que a habilidade de ler e escrever; trata-se de uma inserção em práticas sociais que demandam o uso da linguagem escrita em contextos específicos. Assim, o letramento está associado à capacidade de compreender os textos dentro dos seus contextos de uso e à habilidade de produzir textos que atendam às demandas comunicativas de diferentes situações sociais.

No Brasil, as práticas de letramento variam amplamente de acordo com o contexto sociocultural. Em áreas urbanas, o letramento pode estar associado à leitura de jornais, ao uso da internet e à interpretação de documentos oficiais, enquanto em áreas rurais, as práticas de letramento podem estar mais ligadas a questões do cotidiano do campo, como a leitura de manuais agrícolas ou o preenchimento de formulários relacionados a programas governamentais. Tfouni (1995, p. 20) afirma que “o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade”, enfatizando que o letramento é uma prática enraizada na cultura e na história de uma comunidade.

A distinção entre alfabetização e letramento é fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional brasileiro. Enquanto a alfabetização se refere ao aprendizado das habilidades técnicas de leitura e escrita, o letramento envolve a aplicação dessas habilidades em situações sociais significativas. Como destaca Soares (2017, p. 45), “ não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis”. Dessa forma, uma educação que se limite à alfabetização técnica, sem promover o letramento, não seria suficiente para preparar os indivíduos para as demandas da sociedade contemporânea.

A complementaridade entre alfabetização e letramento é uma premissa central para uma educação de qualidade. Soares (1998, p. 47) argumenta que, “alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando.” Dessa maneira, a alfabetização deve ocorrer simultaneamente ao letramento, garantindo que os alunos não apenas adquiram as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas que também sejam capazes de utilizá-las de forma crítica e contextualizada, de acordo com as exigências sociais e culturais do mundo atual.

Portanto, ao compreender que a alfabetização e o letramento são processos complementares e interdependentes, os educadores podem estruturar práticas pedagógicas que favoreçam tanto o desenvolvimento das competências técnicas quanto a inserção dos alunos em práticas sociais significativas de leitura e escrita. A educação contemporânea precisa, portanto, reconhecer a importância de alfabetizar letrando, assegurando que os estudantes adquiram não apenas o domínio das

técnicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de participar de maneira crítica e ativa das práticas letradas da sociedade.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL

O Brasil enfrenta diversos desafios no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. Um dos principais é a desigualdade educacional, que se manifesta em disparidades significativas entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos. Segundo Soares (2004), as diferenças regionais no Brasil são enormes e influenciam diretamente os índices de alfabetização e letramento. Essas disparidades refletem as desigualdades socioeconômicas e culturais do país, onde regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, apresentam melhores índices de alfabetização e letramento em comparação com regiões como o Norte e o Nordeste, que historicamente enfrentam maiores dificuldades educacionais.

Além das diferenças regionais, a desigualdade educacional também se expressa na diferença de oportunidades entre grupos socioeconômicos distintos. Crianças de famílias de baixa renda frequentemente têm acesso limitado a recursos educacionais de qualidade, incluindo livros, tecnologias e ambientes de aprendizagem favoráveis. De acordo com Guzzo e Euzébio Filho (2005, p. 2), “a análise de alguns indicadores educacionais revela a relação existente entre as condições econômicas da população e os níveis educacionais dos diferentes segmentos sociais.” Essa falta de equidade educacional perpetua o ciclo de pobreza e exclusão social, dificultando o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita.

Outro desafio crítico é a qualidade da formação dos professores e as condições de trabalho nas escolas públicas. Muitos professores no Brasil ainda recebem uma formação inadequada, que não os prepara suficientemente para enfrentar os desafios da sala de aula. Além disso, a formação continuada, que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, muitas vezes é negligenciada ou insuficiente (Nóvoa, 2012).

As condições de trabalho nas escolas públicas também são uma questão crucial. Muitas escolas enfrentam problemas como falta de infraestrutura adequada, recursos didáticos insuficientes e salas de aula superlotadas, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas eficazes. As limitações estruturais e a insuficiência de recursos comprometem a implementação de abordagens integradas, restringindo o alcance das práticas pedagógicas e a formação integral dos estudantes (Do Vale e Aguilera, 2016). Essas condições adversas não só desmotivam os professores, mas também limitam sua capacidade de inovar e aplicar metodologias de ensino mais eficazes.

Além da formação dos professores e das condições de trabalho, outro desafio significativo é a abordagem pedagógica utilizada nas escolas. Muitas vezes, os métodos de ensino são tradicionais e pouco adaptados às necessidades e

realidades dos alunos. Em um estudo sobre práticas pedagógicas, a implementação de métodos de ensino que integrem o contexto social e cultural dos alunos pode melhorar significativamente os resultados de alfabetização e letramento (Purificação *et al.*, 2024). Isso implica a necessidade de desenvolver currículos e práticas pedagógicas que sejam mais inclusivos e contextualizados, considerando as experiências e conhecimentos prévios dos alunos.

A participação da família e da comunidade também é um fator essencial para o sucesso da alfabetização e do letramento. Segundo De Sousa e Sarmento (2010, p. 8), “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum.” No entanto, muitas vezes, essa colaboração é insuficiente ou inexistente, especialmente em comunidades mais vulneráveis, onde as famílias podem ter menos tempo e recursos para se envolver ativamente na educação de seus filhos.

Portanto, os desafios da alfabetização e do letramento no Brasil são multifacetados e requerem abordagens integradas que considerem as desigualdades regionais e socioeconômicas, a formação e as condições de trabalho dos professores, as práticas pedagógicas e a colaboração entre escola, família e comunidade. Enfrentar esses desafios é crucial para promover uma educação de qualidade e garantir que todos os cidadãos brasileiros tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Diversas abordagens pedagógicas têm sido propostas para melhorar os processos de alfabetização e letramento no Brasil. Cada uma delas busca responder às necessidades específicas dos alunos e enfrentar os desafios apresentados pelo contexto educacional brasileiro. Entre essas abordagens, destaca-se o método fônico, que enfatiza a relação entre letras e sons.

Segundo Marinho e Bochembuzio (2021, p. 16), “ao ensinar a relação entre letras e seus respectivos sons, ou seja, trabalhar com o método fônico, as crianças desenvolvem a consciência fonológica e também na aquisição de leitura e escrita eles tem uma eficácia melhor comparado ao outros métodos”. Essa abordagem baseia-se na ideia de que a compreensão das correspondências entre grafemas e fonemas é fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.

O método fônico ganhou destaque por sua eficácia em ajudar crianças a desenvolverem habilidades de decodificação, essencial para a leitura fluente. De acordo com Sebra *et al.* (2011), “estudos têm evidenciado resultados bastante animadores com o uso do método fônico.” No entanto, é importante que esse método seja integrado a práticas de letramento que contextualizem a leitura e a escrita em situações significativas e relevantes para os alunos.

Outra abordagem significativa é a pedagogia crítica, que visa promover a conscientização social e política através da educação. Freire (1983) argumenta que

a alfabetização deve ser um ato de criação, capaz de despertar a consciência crítica dos alunos sobre a realidade em que vivem. Para Freire, a educação deve ser libertadora e proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para transformar a sociedade. A pedagogia crítica não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas busca desenvolver a capacidade dos alunos de questionar e entender as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas.

A pedagogia crítica tem como fundamento a ideia de que o processo educativo deve ser dialógico e participativo. Freire (1980, p. 69) enfatiza a importância do diálogo na sala de aula, onde professores e alunos aprendem juntos em um processo colaborativo. Segundo ele, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Essa abordagem incentiva os alunos a serem agentes ativos de sua própria aprendizagem e a desenvolverem uma visão crítica do mundo.

Além dessas, a abordagem construtivista, baseada nas teorias de Jean Piaget (1972) e Lev Vygotsky (2003), também tem sido amplamente adotada no Brasil. Essa perspectiva pedagógica enfatiza a importância do desenvolvimento cognitivo e da construção do conhecimento a partir das interações sociais e culturais dos alunos. Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita através de suas interações com o ambiente letrado. Essa abordagem valoriza o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a explorar, descobrir e refletir sobre a escrita.

A abordagem sociocultural, baseada nas ideias de Vygotsky, também destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem. De acordo com Vieira (2007, p. 19), “o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro”. No Brasil, essa perspectiva tem sido aplicada para valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos, integrando suas experiências e conhecimentos prévios no processo educativo.

Por fim, a abordagem baseada em projetos, que integra diferentes áreas do conhecimento e promove a aprendizagem ativa e colaborativa, tem ganhado espaço nas escolas brasileiras. Segundo Hernandez e Ventura (1998), a aprendizagem baseada em projetos envolve os alunos em atividades significativas e desafiadoras, que exigem a aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas. Essa metodologia incentiva os alunos a trabalharem juntos para resolver problemas reais, promovendo o letramento através de experiências concretas e relevantes.

Em suma, as abordagens pedagógicas para a alfabetização e o letramento no Brasil são diversas e refletem a complexidade do contexto educacional do país. Seja através do método fônico, da pedagogia crítica, do construtivismo, da perspectiva sociocultural ou da aprendizagem baseada em projetos, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades e realidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados por meio de questionário aplicado diretamente a professores de uma escola da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios – AL possibilitou identificar percepções e desafios enfrentados por esses profissionais no processo de alfabetização e letramento. As respostas refletem o cenário da escola campo do estudo e, pode refletir, as demais escolas de pequeno porte, que lidam com realidades semelhantes.

Os dados revelam que todos os docentes reconhecem a existência de desafios no processo de alfabetização, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Um dos pontos mais recorrentes nas respostas, para 33,3% dos professores, é a presença de limitações no tempo para planejamento e apoio individualizado. Para os docentes participantes, ainda são desafios a dificuldade de aprendizagem dos alunos 16,7%, participação limitada das famílias 16,7%, necessidade de mais recursos pedagógicos 16,7% e outros 16,7% apontaram outros desafios não listados.

Gráfico 1 - Desafios apontados pelos professores.



Fonte: dados da pesquisa.

A necessidade de tempo para planejamento foi o principal desafio apontado pelos professores. Para Conceição *et al.* (2019, p. 3) “devido ao enorme grau de complexidade dos problemas nos dias de hoje, maior é a necessidade de planejar. Se em qualquer atividade da nossa vida exige um planejamento, a educação não foge dessa exigência.” Podemos afirmar, seguindo o pensamento da autora, que a limitação no tempo para planejamento é de fato um desafio para os professores.

A ausência da família foi apresentada como um desafio e sua participação uma solução conforme as respostas abaixo extraídas da pergunta aberta.

Gostaria que houvesse maior envolvimento coletivo, escola e família, no processo de alfabetização. Projetos que envolvem a comunidade tem o potencial de desenvolver essa participação e por isso deveriam ser incentivados (Professor 5).

E

Mais apoio da família para os estudantes (Professor 6).

A ausência da família é um problema que ainda não foi totalmente superado. Castilho, Gusmão e Martinhão (2018, p. 17) afirmam que a relação da família com a educação dos filhos, “é considerada importante para a aprendizagem do aluno desde muitos séculos atrás, inclusive a família já foi considerada o único fator para explicar o fracasso escolar do aluno.” Essa ruptura entre escola e família, na visão de Sousa e Sarmiento (2010), compromete o apoio necessário ao estudante fora do ambiente escolar.

Outro desafio apontado pelos professores na pergunta aberta foi a defasagem trazidas pelos estudantes da pré-escola.

O principal desafio enfrentado ao meu ver, é a grande defasagem da aprendizagem dos alunos que chegam da pré escola. A falta de habilidades preditoras prejudicam o andamento das habilidades a serem desenvolvidas no 1º ano e assim por diante, visto que precisa ser trabalhado coisas básicas como a coordenação motora e consciência fonológica, de modo que o alunos não conseguem consolidar as habilidades esperadas no ano em que se encontram (Professor 1).

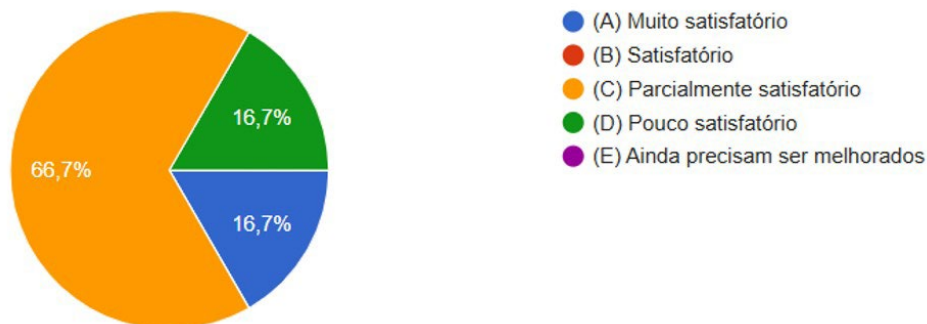
E

A maior dificuldade é a defasagem que muitos alunos trazem de casa, somada à falta de apoio familiar. Para melhorar, é importante investir em formação de professores e em metodologias mais lúdicas e eficazes (Professor 2).

Como visto nessas respostas, existe, na visão dos professores, um desafio para a alfabetização que não começa necessariamente no Ensino Fundamental, mas antes mesmo do aluno chegar nessa etapa da educação básica.

Em seguida foi perguntado sobre a visão dos docentes a respeito dos recursos pedagógicos. E as respostas estão registradas no gráfico 2.

Gráfico 2 - Recursos disponíveis (livros, materiais pedagógicos, jogos etc.



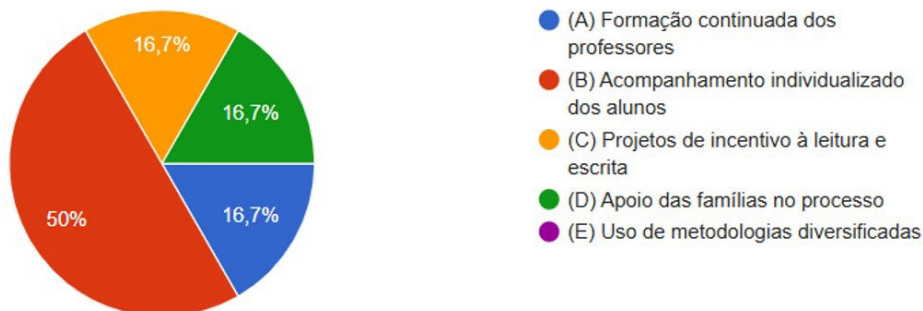
Fonte: dados da pesquisa.

Para 66,7% dos professores, as condições dos recursos didáticos (livros, materiais pedagógicos, jogos etc.) foram mencionadas como parcialmente satisfatório. Outra parte ou 16,7% apontaram como pouco satisfatório e outros

16,7% apontaram como muito satisfatório. Essas condições, segundo Gatti *et al.* (2009), estão entre os fatores que afetam diretamente a qualidade do ensino e o alcance dos objetivos pedagógicos.

Os professores também responderam a respeito das estratégias que acreditam mais contribuir para superar as dificuldades de alfabetização.

Gráfico 3 - Estratégias que mais contribuem para superar as dificuldades de alfabetização.

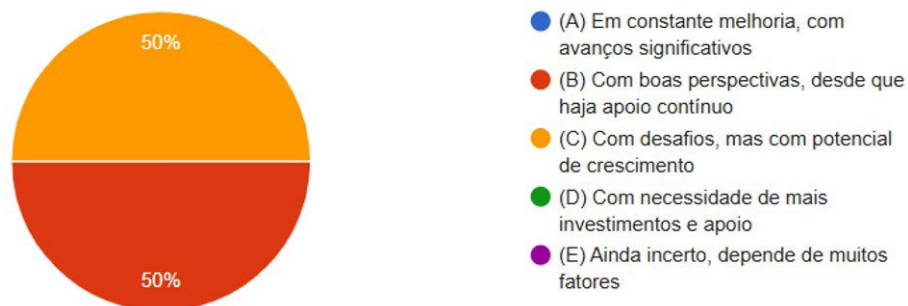


Fonte: dados da pesquisa.

Para 50% dos professores o acompanhamento individualizado dos alunos é uma estratégia positiva para a superação das dificuldades do processo de alfabetização. Essa questão ainda gerou outros três grupos de respostas. Na opinião de 16,7% uma estratégia útil é a formação continuada dos professores, já para 16,7% o apoio das famílias é fundamental e, ainda, para 16,7% é necessário projetos de incentivo à leitura e escrita.

Quando questionados sobre o que esperam da alfabetização para os próximos anos naquela instituição de ensino, as respostas ficaram igualmente divididas entre duas opções como veremos no gráfico 4.

Gráfico 4 - Como veem o futuro da alfabetização na escola.



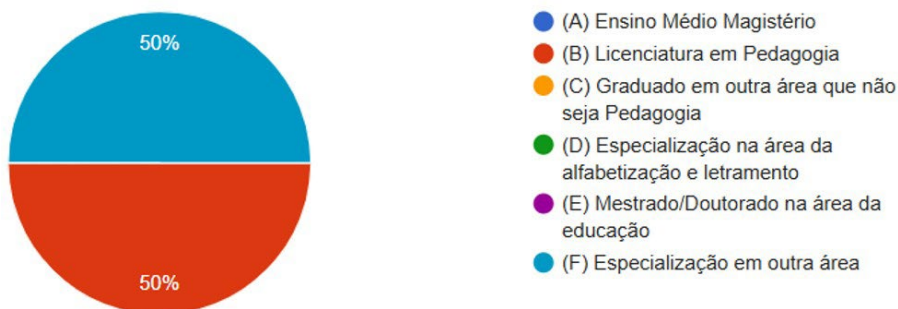
Fonte: dados da pesquisa.

Para 50% dos professores, a alfabetização apesar dos desafios apresentados tem boas perspectivas de crescimento desde que haja apoio contínuo durante o processo. Para outros 50%, a alfabetização tem potencial para crescimento nos

próximos anos apesar das dificuldades relatadas.

Em relação à formação dos professores, todos responderam não possuir especialização específica voltada para alfabetização e letramento, enquanto 50% responderam possuir apenas formação em Pedagogia.

Gráfico 5 - Formação docente.



Fonte: dados da pesquisa.

Essa ausência de formação específica reforça a crítica feita por Nóvoa (2012), que denuncia a fragilidade das políticas públicas de formação docente no Brasil. Sem formação apropriada, os professores acabam por improvisar metodologias, muitas vezes mesclando abordagens como o método fônico, práticas construtivistas e sequências didáticas baseadas em projetos.

A necessidade de formação inicial e continuada também foi citada na pergunta aberta, onde os professores poderiam dar sua opinião detalhada.

Uma proposta de formação continuada para os professores baseada nas necessidades deles e dos alunos (Professor 4).

Nessa resposta percebemos a necessidade de formação continuada e adequada para os professores que trabalham diretamente com a alfabetização.

Assim, os dados desta pesquisa demonstram que os desafios enfrentados nesta escola pesquisada refletem um cenário comum em muitas escolas brasileiras: dificuldades para planejar devido à alta demanda que compromete o tempo do professor, limitações dos materiais didáticos, ausência da família no processo escolar e defasagens na aprendizagem dos alunos oriundos da pré-escola.

Para mudar esse quadro, como apontam Freire (1996) e Soares (2004), é preciso compreender a alfabetização como um processo que começa na escola e vai além da sala de aula: é um ato político, social e cultural, que exige engajamento coletivo e compromisso de vários atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento são processos interdependentes e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade. No contexto brasileiro, esses processos enfrentam desafios significativos, mas também apresentam

oportunidades para inovações pedagógicas e políticas públicas eficazes. A desigualdade educacional, as condições de trabalho dos professores e as práticas pedagógicas são alguns dos principais obstáculos que precisam ser superados para garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A compreensão aprofundada e a aplicação de conceitos teóricos de autores brasileiros, como Soares (2017), Kleiman (1995), Mortatti (2018) e Freire (1983 e 1996), são fundamentais para enfrentar esses desafios e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Esses autores oferecem diferentes perspectivas sobre a alfabetização e o letramento, enfatizando a necessidade de considerar o contexto sociocultural dos alunos, a importância de práticas pedagógicas dialógicas e participativas, e a integração de métodos de ensino eficazes, como o método fônico e a pedagogia crítica.

Soares (2017) destaca a interdependência entre alfabetização e letramento, sugerindo que ambos os processos devem ser integrados para garantir uma educação completa. Kleiman (1995) e Mortatti (2018) ressaltam a importância das práticas sociais e culturais no desenvolvimento do letramento. Freire (1983 e 1996) contribui com a visão de uma educação libertadora, que promove a consciência crítica e a participação ativa dos alunos na transformação da sociedade.

Para avançar na alfabetização e letramento no Brasil, é crucial investir na formação inicial e continuada dos professores, melhorar as condições de trabalho nas escolas públicas e adotar abordagens pedagógicas que sejam inclusivas e contextualizadas. Além disso, políticas públicas devem ser formuladas para reduzir as desigualdades regionais e socioeconômicas, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento educacional.

Portanto, ao enfrentar os desafios da alfabetização e do letramento, é possível promover uma educação mais justa e equitativa, capaz de empoderar os indivíduos e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. A integração de teorias e práticas pedagógicas baseadas nas contribuições de renomados autores brasileiros é essencial para alcançar esses objetivos e construir uma sociedade mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Amanda Ribeiro; GUSMÃO, Francine Laisa; MARTINHÃO, Tainara. FRACASSO ESCOLAR. 2018. CONCEIÇÃO, Joecléa Silva *et al.* **A importância do planejamento no contexto escolar.** Faculdade São Luís de França, v. 4, 2019.

DE AVELLAR, Elaine Faria *et al.* **Repensando o fracasso escolar na alfabetização.** 2006.

DE SOUSA, Maria Martins; SARMENTO, Teresa. **Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo.** Gestão e Desenvolvimento, n. 17-18, p. 141-156, 2010.

DO VALE, Paula Cristina Santos; AGUILLERA, Fernanda. **Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura.** Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 5, n. 1, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos.** E. Ferreiro (H. Gonzales [et. al.], trad.). Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Revista de ciências da educação, v. 7-18, 2009.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antônio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora.** Escritos sobre Educação, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares.** 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento.** Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1, 2005.

MARINHO, Anna Katharina Barbatto; BOCHEMBUZIO, Cintia Milene Favaro. **Alfabetização e Letramento: um olhar crítico sobre o Método Fônico.** Revistas Publicadas FIJ-até 2022, v. 4, n. 2, p. 82-101, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor,** 2018.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação, p. 11-11, 2012.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Estudando a docência, p. 1-8, 1972.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo *et al.* **Oralidade, Escrita E Letramento: Uma Análise Da Aquisição Da Linguagem E Competência Escrita Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Em Goiás Segundo A BNCC.** 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SEBRA, Alessandra *et al.* **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. Letramento: um tema em três gêneros, v. 2, p. 27-60, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, São Paulo, 29 de fev. de 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 03 de Abr. de 2024.

VIEIRA, A. de F. A. **A formação de conceito na perspectiva de Vygotsky**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (2003). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.



Concepções de Letramento na Educação Fundamental: Perspectivas Docentes em Maués/AM

Literacy Conceptions in Elementary Education: Teachers' Perspectives in Maués, Brazil

Elivane Santos Marinho

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai.

Resumo: O presente estudo discute as concepções e práticas de letramento de quatro professoras do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada no município de Maués/AM. O objetivo foi analisar as estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento da leitura e escrita, bem como os desafios enfrentados no contexto escolar amazônico. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em questionário estruturado e análise de conteúdo à luz de referenciais teóricos como Soares (2004), Rojo (2012) e Freire (1989). Os resultados revelam obstáculos recorrentes, como a ausência de apoio familiar, a escassez de materiais e espaços de leitura, além de lacunas na formação continuada docente. Apesar das dificuldades, as professoras demonstram criatividade e empenho na mediação de práticas letradas significativas, revelando um movimento de resistência pedagógica que contribui para a formação crítica dos alunos. Conclui-se que o fortalecimento das condições estruturais e formativas é essencial para que o letramento cumpra seu papel emancipador nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: letramento; práticas pedagógicas; ensino fundamental; formação docente; educação pública.

Abstract: This study discusses the conceptions and literacy practices of four third-grade teachers in a public elementary school located in the municipality of Maués, Amazonas, Brazil. The objective was to analyze the pedagogical strategies adopted for the development of reading and writing, as well as the challenges faced in the Amazonian school context. The research adopts a qualitative approach, based on a structured questionnaire and content analysis in light of theoretical references such as Soares (2004), Rojo (2012), and Freire (1989). The results reveal recurring obstacles, such as lack of family support, scarcity of reading materials and spaces, and gaps in continuing teacher education. Despite these difficulties, the teachers demonstrate creativity and commitment in mediating meaningful literacy practices, revealing a form of pedagogical resistance that contributes to students' critical development. It is concluded that strengthening structural and formative conditions is essential for literacy to fulfill its emancipatory role in Brazilian public schools.

Keywords: literacy; pedagogical practices; elementary education; teacher training; public education.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), intitulada "O letramento na escola pública em Maués/AM-Brasil: desafios para o trabalho docente". A pesquisa teve como foco analisar práticas de

letramento em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, compreendendo como os docentes lidam, na prática, com os múltiplos aspectos que envolvem a leitura e a escrita no contexto escolar amazônico.

A temática do letramento permanece central nos debates educacionais, sobretudo quando se pensa nos processos de ensino-aprendizagem que consideram não apenas a decodificação de palavras, mas a apropriação crítica da linguagem como ferramenta de participação social.

A realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras — especialmente naquelas situadas em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos — impõe desafios que atravessam desde a formação docente até a infraestrutura física e pedagógica disponível para o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de letramento adotadas por professoras do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Maués/AM, com foco nas estratégias utilizadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A partir da escuta atenta de quatro professoras atuantes em Maués/AM, foram analisadas as estratégias utilizadas para promover o letramento dos alunos, bem como as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. O estudo dialoga com autores que são referência na área, como Soares (2004), Rojo (2012), Freire (1989) e Queiroz (2019), e busca evidenciar que as práticas pedagógicas voltadas para o letramento, apesar das adversidades, se sustentam na criatividade, no compromisso e na resiliência do professor da escola pública.

Nesta pesquisa, pretende-se, portanto, discutir o letramento a partir das vozes das professoras participantes, iluminando não só os caminhos já trilhados, mas também os obstáculos e as urgências que ainda persistem. Entende-se, que compreender as vivências do docente é um passo fundamental para a construção de políticas públicas mais sensíveis às realidades locais e ao papel emancipador da educação.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e etnográfico, com foco na compreensão das concepções de letramento no contexto da prática docente em escolas públicas de Maués/AM-Brasil. O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal localizada em Maués/AM, com a participação de quatro professoras do 3º ano do Ensino Fundamental.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por treze perguntas, abertas e fechadas, voltadas a identificar as práticas de leitura, os desafios enfrentados, as metodologias empregadas e a percepção das docentes sobre o processo de letramento dos estudantes. A escolha deste instrumento possibilitou a obtenção de dados diversificados, abrangendo aspectos objetivos e subjetivos da prática pedagógica.

A investigação seguiu os princípios da abordagem qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, aplicado a quatro professoras atuantes no 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Maués/AM. A escolha por esse percurso metodológico está alinhada às orientações de Andrade (2006) e Fachin (2006), que defendem a pesquisa qualitativa como caminho privilegiado para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas.

Os dados foram tratados a partir de uma abordagem qualitativa, com análise interpretativa das respostas das quatro professoras participantes. As informações foram examinadas à luz do referencial teórico construído na pesquisa e organizadas em categorias temáticas emergentes, a fim de compreender os sentidos atribuídos pelas docentes às suas práticas de letramento. Essa leitura buscou identificar padrões, recorrências e desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula, especialmente em um contexto educacional da Amazônia.

A análise seguiu os princípios de rigor e ética da pesquisa qualitativa, como propõem Denzin (2017), Merriam (2009) e Lakatos e Marconi (2008), respeitando ainda a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por não envolver procedimentos que demandassem submissão a Comitê de Ética, conforme previsto em seu Art. 1º, parágrafo único.

Concepções de Letramento: Entre Teoria e Prática

O primeiro eixo da pesquisa parte da análise da concepção de letramento, conforme compreendida pelos docentes, com base nas contribuições teóricas de Soares (2003), Kleiman (1995, 2000), Tfouni (1994), Street (2014) e Rojo (2009). A noção de letramento ainda desperta confusões no campo educacional, sendo frequentemente confundida com o processo de alfabetização — embora ambos sejam interdependentes, são conceitualmente distintos.

A alfabetização é a aquisição de escrita, o letramento é o, “[...] aspecto sócio-histórico da aquisição de um sistema escrito” (Tfouni, 2006, p. 20). Possibilitar o letramento para o aluno é uma etapa que vai além de alfabetizar, é fazer com que o aluno contextualize o que está lendo e escrevendo, havendo sentido para sua vida (Soares, 2003).

Kleiman (1985) argumenta que o letramento demanda do educador práticas sociais que extrapolem a codificação linguística. O aluno, ao se ver representado em textos que circulam socialmente, escreve e lê com mais fluidez e sentido. Nesse contexto, Rojo (2009) destaca a urgência de romper com narrativas tradicionais que apenas contemplam culturas dominantes, ressaltando a importância da valorização da diversidade local, especialmente em regiões como a Amazônia.

O conceito de letramento está, portanto, diretamente relacionado à capacidade de participar de práticas sociais letradas, nas quais ler e escrever representam mais do que habilidades técnicas — são práticas culturais, identitárias e cidadãs. Avaliar os alunos a partir dessas dimensões exige do professor um olhar cuidadoso para os diversos graus de letramento existentes em sala de aula.

Ferraro (2004) propõe três níveis de letramento — iniciando com sujeitos que mal ultrapassaram o analfabetismo funcional até aqueles capazes de interagir criticamente com textos em seu meio. Isso exige do educador avaliações qualitativas sobre os usos da leitura e da escrita em contextos sociais concretos.

Uma das principais estratégias de ensino para a promoção do letramento na docência é a utilização de práticas pedagógicas que sejam voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, é importante que o professor utilize atividades que envolvam a leitura e a escrita em diferentes contextos, como na resolução de problemas, na elaboração de textos, entre outros (Oliveira; Vianna; Rocha, 2017).

A complexidade do letramento exige, como lembra Tfouni (2006), que se abandone a dicotomia “letrado/iletrado”, substituindo-a por uma gradação. Letramento, nesse sentido, deve ser entendido como processo contínuo, inserido em práticas sociais concretas, e não um objetivo fixo a ser atingido

O Letramento na Docência: Formação, Desafios e Práticas

A atuação docente exige, cada vez mais, que o professor seja um sujeito letrado, não apenas no domínio da escrita, mas na compreensão das funções sociais dessa linguagem em diferentes contextos. Kleiman (1995) enfatiza que o educador deve ir além da decodificação e ensinar seus alunos a interpretar e produzirem textos socialmente significativos.

Para Cagliari (1998), a formação do professor deve considerar essas múltiplas dimensões, abrangendo as práticas de linguagem em seus usos reais e sociais. Em consonância, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) destacam que a formação de professores deve estar relacionada com o letramento, visto que é por meio dele que o docente pode transmitir a seus alunos as habilidades necessárias para o uso da língua escrita de forma crítica e autônoma.

Diversos autores discutem também o letramento digital como um componente da prática docente contemporânea (Fraiha-Martins ; Gonçalves, 2018; Marzari; Leffa, 2013). As novas tecnologias impõem aos professores o desafio de integrar ferramentas digitais à sua rotina pedagógica, não apenas como recurso, mas como campo de linguagem letrada.

A literatura destaca, ainda, os limites enfrentados pelos professores da educação básica no Brasil, sobretudo no que diz respeito à formação continuada. Como argumentam Menarbin e Gomes (2020), muitos professores ingressam na carreira docente com lacunas teóricas significativas sobre o letramento, o que compromete suas práticas pedagógicas.

A formação de professores, nesse sentido, deve articular a leitura e a escrita como ferramentas não apenas de ensino, mas de cidadania e emancipação, conforme destaca Freire (1989). Ao promover o letramento docente, contribui-se para práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e socialmente contextualizadas.

Soares (2010), em acréscimo, defende que o letramento na escola não pode ser reduzido a um fim em si mesmo e deve contribuir para que o aluno compreenda

seu papel no mundo, estabelecendo vínculos entre o texto e a vida. Nessa perspectiva, o professor é mediador de práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, ao problematizar o letramento docente, evidencia-se que ele não é apenas requisito técnico, mas uma condição essencial para que o professor se constitua enquanto sujeito crítico, capaz de promover o desenvolvimento pleno de seus alunos.

Outra perspectiva importante, é a relação entre letramento na docência e a formação de cidadãos críticos. A prática do letramento pode ser uma maneira eficiente de formar alunos mais conscientes e engajados socialmente. Dessa forma, é possível promover a cidadania e a participação ativa na sociedade (Marzari; Leffa, 2013).

A promoção do letramento na docência também está relacionada ao desenvolvimento de competências digitais. A utilização de ww digitais pode ser uma maneira eficiente de aprimorar o letramento, bem como de desenvolver habilidades tecnológicas importantes para o mercado de trabalho (Marzari; Leffa, 2013).

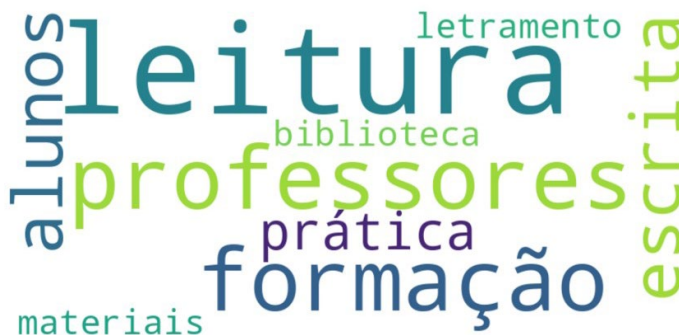
Além disso, é importante destacar a relação entre letramento na docência e a educação infantil. A prática do letramento desde a infância pode ser uma maneira eficiente de desenvolver habilidades de leitura e escrita, bem como de fortalecer a identidade e a autoestima dos alunos.

Outra tendência significativa é o uso de projetos pedagógicos inovadores para o desenvolvimento do letramento na docência. Os projetos pedagógicos podem ser uma maneira eficiente de aplicar teorias e conceitos do letramento na prática, bem como de promover a participação ativa dos alunos.

Análise dos resultados à luz da fundamentação teórica

Com o intuito de evidenciar os termos recorrentes nas falas das docentes, apresenta-se a seguir uma nuvem de palavras construída a partir das respostas fornecidas pelas quatro professoras participantes da pesquisa. A visualização permite antecipar os eixos temáticos mais frequentes, como leitura, práticas, professores, alunos, formação e dificuldades, os quais são analisados à luz da fundamentação teórica.

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre letramento e práticas docentes.



Fonte: elaborada pela autora.

A partir dessa representação visual inicial, é possível observar que os termos mais recorrentes nas falas das professoras — como leitura, prática, aluno, formação e dificuldade — não surgem ao acaso, mas refletem diretamente os pilares que sustentam tanto a proposta desta pesquisa quanto os desafios enfrentados na realidade escolar de Maués/AM. Os depoimentos coletados, assim, ilustram o cotidiano da sala de aula e revelam as tensões e as potencialidades no processo de letramento dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Quando questionadas sobre os gêneros literários preferidos pelas crianças, as quatro docentes convergiram em respostas que apontam para textos que, além de acessíveis, despertam o encantamento e a imaginação — como contos de fadas, histórias em quadrinhos e narrativas infantis. Essa preferência é bastante coerente com a faixa etária dos estudantes e reforça o que Soares (2004) defende: a importância de trabalhar com textos que dialoguem com o universo cultural da criança para potencializar sua relação com a leitura.

Contudo, mesmo quando há interesse por parte dos estudantes, algumas barreiras permanecem. Uma delas, reiteradamente destacada pelas professoras, é a ausência de uma cultura leitora no ambiente familiar. Esse fator, infelizmente, ainda é uma realidade muito presente em contextos de vulnerabilidade social, como o do interior do Amazonas. As docentes relatam que muitas crianças não recebem qualquer tipo de estímulo à leitura em casa — não por falta de vontade dos responsáveis, mas, muitas vezes, por falta de letramento dos próprios adultos ou de recursos mínimos, como livros e tempo disponível.

Soares (2004) e Rojo (2012) já alertavam que o sucesso de práticas letradas na escola também depende do envolvimento da família e do entorno social. Quando esse elo se rompe ou sequer se estabelece, a escola se vê diante da árdua missão de compensar esse déficit — o que, convenhamos, nem sempre é possível apenas com boa vontade e vocação. A leitura, nesse caso, deixa de ser uma prática compartilhada e se torna uma tarefa exclusivamente escolar, o que limita seu potencial de transformação.

Ainda nesse contexto, vale destacar o papel da formação docente. Em suas respostas, as professoras expressaram preocupações que vão além da atuação com os estudantes. Elas apontaram lacunas na sua própria formação inicial, especialmente no que se refere ao trabalho com os diferentes gêneros textuais e às metodologias voltadas ao letramento. A fala das professoras revela que, muitas vezes, a prática pedagógica é construída “no improviso”, com base em tentativas e erros, em busca de resultados que nem sempre aparecem. Isso dialoga com Queiroz (2019), que ressalta como a formação continuada em letramento ainda é negligenciada por muitos sistemas de ensino, comprometendo diretamente a atuação dos educadores.

Apesar disso, nota-se, nas falas das participantes, um esforço evidente para criar estratégias que respondam às demandas da turma. Recursos como jogos, ditados coloridos, figuras recortadas, cantinhos de leitura e o uso criativo de gibis são citados como práticas recorrentes e bem-aceitas pelos alunos. São ações que demonstram sensibilidade e criatividade por parte das docentes — mesmo quando

não há uma formação específica, elas buscam caminhos para tornar o letramento algo vivo e significativo na sala de aula.

Em relação à infraestrutura, o cenário descrito é de limitações, principalmente no que se refere às bibliotecas escolares e ao acesso a materiais de leitura diversificados. Isso ecoa o alerta feito por Soares (2010), que denuncia a precariedade estrutural como um dos entraves mais severos para a consolidação de uma cultura leitora. Quando não há biblioteca ou quando o acervo é insuficiente, o professor precisa, mais uma vez, suprir com recursos próprios — o que nem sempre é viável, especialmente em realidades como a de Maués.

Já sobre o uso das tecnologias, observa-se uma ambivalência: ao mesmo tempo em que elas são vistas como aliadas no processo de leitura, surgem também como desafios ao processo educativo como um todo, pois nem todos os professores se sentem preparados para mediar práticas de letramento digital.

Além disso, a infraestrutura tecnológica das escolas ainda deixa a desejar, o que limita o uso mais sistemático desses recursos no cotidiano escolar. Rojo (2012) e Freitas (2010) destacam que o letramento digital deve ser pensado como parte de uma formação crítica do professor, que o habilite não apenas ao domínio técnico, mas à compreensão das transformações sociais mediadas pelas tecnologias.

Diante desse cenário, os depoimentos analisados revelam uma atuação docente marcada por muita dedicação, mas também por sentimento de frustração e impotência diante de obstáculos que fogem ao controle da sala de aula. Mesmo com os esforços individuais, o letramento — enquanto prática social ampla — exige condições mínimas que precisam ser garantidas pela gestão escolar e pelas políticas públicas. Como enfatiza Ferreiro (2003), a leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas; são direitos sociais que exigem investimento, formação e valorização do trabalho docente.

Em suma, as respostas das professoras participantes desta pesquisa ilustram um contexto permeado por desafios estruturais, limitações formativas e barreiras sociais. No entanto, também revelam iniciativas importantes e comprometidas com a promoção do letramento, mesmo em meio às dificuldades. Sendo assim, reconhecer essas nuances é essencial para compreender a realidade das escolas públicas da região amazônica e, mais ainda, para pensar caminhos possíveis, que valorizem a formação dos professores e assegurem aos alunos o direito de aprender a ler — e a se ler no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas das quatro professoras participantes desta pesquisa revelam um cenário complexo e, ao mesmo tempo, profundamente real sobre as práticas de letramento vivenciadas em turmas do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Maués/AM. O que se percebe é que, embora o compromisso das docentes com a formação leitora de seus alunos seja evidente, persistem barreiras que desafiam diariamente a construção de uma educação letrada mais significativa.

Entre os elementos mais recorrentes, destacou-se a preferência dos alunos por gêneros literários acessíveis e envolventes, como contos de fadas, gibis e histórias infantis. Esse dado, aparentemente simples, reforça a importância de uma mediação leitora sensível, que considere o universo simbólico dos estudantes e parta do que lhes é familiar para ampliar, aos poucos, seu repertório textual.

Por outro lado, ficou evidente a ausência de apoio familiar como um dos fatores mais preocupantes. A falta de incentivo à leitura dentro de casa compromete não apenas o desenvolvimento das habilidades leitoras, mas também a autoestima e a autonomia dos alunos. As docentes foram unânimes ao mencionar que muitos pais ou responsáveis não demonstram envolvimento, o que reforça a necessidade de ações que promovam a aproximação entre escola e comunidade.

Outro aspecto que atravessa as falas é a escassez de materiais de leitura e espaços adequados, como bibliotecas estruturadas. As professoras relatam limitações tanto em relação ao acervo disponível quanto à infraestrutura da escola. Isso indica que o acesso ao livro ainda é um privilégio e não um direito assegurado a todos, especialmente em contextos de interior, como o de Maués.

Além disso, as docentes apontaram dificuldades específicas de leitura entre os alunos, especialmente no que diz respeito à fluência e compreensão. Diante disso, é urgente que se pense em estratégias mais individualizadas, que considerem o ritmo e as particularidades de cada estudante. Nesse ponto, percebe-se também um esforço das professoras em buscar alternativas viáveis, como o uso de jogos pedagógicos, recursos visuais e atividades lúdicas, mesmo em meio à limitação de recursos.

Chamou atenção também a presença das tecnologias na prática docente, ainda que de maneira incipiente. As professoras demonstraram interesse em incorporar o uso de celulares, computadores e vídeos como ferramentas para despertar o interesse pela leitura. Esse movimento, mesmo tímido, mostra uma disposição para dialogar com as linguagens contemporâneas, o que pode contribuir para um letramento mais próximo da realidade dos alunos.

Também destacou-se a ausência de formação continuada direcionada ao ensino da leitura como uma das maiores fragilidades, posto que as professoras sentem falta de capacitações que dialoguem com os desafios concretos da sala de aula, configurando uma carência que impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e reforça a importância de políticas públicas que garantam formações acessíveis, contextualizadas e constantes.

Assim, os dados analisados permitem afirmar que promover o letramento em contextos escolares como o de Maués exige mais do que boa vontade dos professores. É preciso um compromisso coletivo e intersetorial, que inclua a escola, a gestão pública, as famílias e a comunidade. Isso implica dizer que superar os desafios relatados passa por valorizar o trabalho docente, investir em infraestrutura, democratizar o acesso ao livro e fortalecer o vínculo entre escola e território.

Portanto, apesar das dificuldades, é preciso reconhecer a potência das práticas relatadas. A escuta atenta das professoras mostrou que, mesmo com

poucos recursos, há intencionalidade, sensibilidade e resistência. E é nessa resistência cotidiana que se sustenta a esperança de um letramento que seja, de fato, transformador.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. Atlas, 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- DENZIN, N. K. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, 2017.
- FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Nova Escola, n. 162, maio, 2003.
- FRAIHA-MARTINS, F.; GONÇALVES, T. V. O. **Processos de letramento científico-digital: uso de WebQuest na formação inicial de professores**. Educação & Linguagem, v. 21, n. 1, p. 75-93, 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 345–364, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: SOARES, M. (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas atuais de pesquisa e produção pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas, 2008.
- MARZARI, G.; LEFFA, V. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas**. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 2, 2013.
- MENARBINI, A.; GOMES, M. T. **A alfabetização, o letramento e a docência: reflexões necessárias**. Cadernos de Pós-graduação, v. 19, n. 2, p. 194-206, 2020.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. Jossey-Bass, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de; VIANNA, V. M.; ROCHA, P. N. da. **Luzes, câmera, (form) ação!** do letramento fílmico ao letramento profissional: Teacherflix PIBID como espaço de construção da identidade docente. 2017.

QUEIROZ, C. V. de. **Adoção da inovação, letramento digital e docência: o uso de dispositivos e aplicativos móveis no contexto de formação continuada.** 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



A Contribuição dos Diferentes Textos na Perspectiva de Alfabetizar Letrando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal na Cidade de Manaus-AM/ Brasil, Período de 2022 e 2023

The Contribution of Different Text Genres in the Perspective of Literacy Through Letramento in the Early Years of Elementary Education at a Municipal School in Manaus, Brazil, During the 2022–2023 Period

Lucineide Monteiro dos Santos

Resumo: Atualmente, no Brasil, a educação básica encontra-se em declínio, onde indivíduos já escolarizados ainda são considerados analfabetos funcionais, isto é, não são capazes de compreender o que leem. Buscando esclarecer tais estatísticas, este trabalho vem para afirmar a importância de se entender a significação de alfabetização e letramento, bem como suas diferenciações, compreendendo a importância da ênfase nesses dois termos para a formação de indivíduos atuantes na sociedade de modo crítico-reflexivo. Para tanto, a finalidade do presente trabalho, de cunho bibliográfico e pesquisa na escola, é trazer aos professores e demais profissionais da área da educação, uma visão mais clara e abrangente sobre o letramento, pautada nas ações que fazem uso da leitura e da escrita, mais precisamente na psicogênese.

Palavras-chave: texto; alfabetização; letramento; aprendizagem; desenvolvimento.

Abstract: Currently, in Brazil, basic education is experiencing a decline, with individuals who have attended school still being classified as functionally illiterate—that is, unable to comprehend what they read. Seeking to clarify these statistics, this study aims to emphasize the significance of understanding the concepts of literacy and literacies, as well as the distinctions between them, highlighting the relevance of both in shaping individuals capable of engaging critically and reflectively within society. Accordingly, the purpose of this research, which is based on bibliographic studies and fieldwork conducted in a school setting, is to offer educators and other professionals in the field of education a clearer and more comprehensive view of literacy, grounded in practices involving reading and writing, with particular emphasis on psychogenesis.

Keywords: texts; literature; literacy; learning; development.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado defendida na Universidad De La Integración De Las Américas em 2024 com o tema. “A Contribuição dos diferentes textos na perspectiva de Alfabetizar Letrando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em uma Escola Municipal na Cidade de Manaus-AM/ Brasil, período de 2022 e 2023”. Com a pergunta. A contribuição dos diferentes textos como ferramenta de sensibilização das práticas pedagógicas a partir do ensino em sala

de aula respeitando a singularidade de cada criança com o objetivo de contribuir com práticas pedagógicas, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à leitura, compreensão e produção de textos, com crianças de sete a oito anos.

Em 2022 foi encaminhado o resultado da alfabetização das crianças da Escola pesquisada e se observou que de 96 crianças de quatro turmas do 1º ano: 03 são da Educação Especial, 09 na fase alfabética, 41 na fase alfabética parcial, 41 na fase alfabética completa, 05 na fase alfabética consolidada.

Diante dos dados foi que surgiu a necessidade de pesquisar o fenômeno da não alfabetização na Idade Certa, estudar essa população, porque nem todas as crianças após dois anos na escola não conseguem consolidar a fase alfabética e utilizar os diferentes textos como ferramenta na alfabetização poderá transformar a aprendizagem mais significativa, respeitando a singularidade de cada criança. Segundo a Lei 9394/96, “a diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, essa fase seja consolidada”.

O tema “A contribuição dos diferentes textos na perspectiva de alfabetizar letrando nos anos iniciais em uma escola pública” justifica-se pela necessidade de repensar práticas pedagógicas que integrem a alfabetização (domínio do código escrito) e o letramento (uso social da leitura e escrita) de forma articulada. Nos anos iniciais do ensino público, muitas crianças ainda são submetidas a métodos fragmentados, centrados apenas na decodificação, sem conexão com gêneros textuais diversificados ou contextos significativos.

A relevância científica desta pesquisa reside no Preenchimento de lacunas teórico-práticas: Embora o conceito de letramento (Soares, 2003) e a integração entre alfabetização e letramento sejam amplamente discutidos, ainda há carência de estudos empíricos sobre como a diversidade textual, em contextos específicos de escolas públicas, contribui para essa articulação. A pesquisa investigará quais gêneros textuais e estratégias didáticas potencializam a aprendizagem significativa, oferecendo dados concretos para embasar políticas e práticas docentes. E interdisciplinaridade e inovação metodológica: O tema dialoga com áreas como Linguística Aplicada, Pedagogia e Sociologia da Educação, propondo análises que integram teorias do letramento multisseriado, pedagogias críticas (Freire, 1987) e estudos sobre multimodalidade .

Alfabetização Letramento e Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I em Manaus

O Letramento refere-se a um conceito amplo que envolve a aquisição e o domínio das habilidades de leitura e escrita, bem como a compreensão e o uso eficaz da linguagem escrita em contextos sociais, culturais e práticos. Ele vai além da mera alfabetização, que se concentra na capacidade de decodificar letras e palavras, e abrange a compreensão de textos, a capacidade de escrever de forma eficaz e a participação ativa na sociedade por meio da linguagem escrita. A Alfabetização é a

capacidade de ler e escrever, compreendendo as letras, palavras e frases, é a base do letramento. O letramento vai além da codificação e decodificação das letras. Embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam distintos e necessário reconhecer que eles são interdependentes e indissociáveis: alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento, este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do Sistema de escrita alfabética.

Segundo Mortatti (2010) a alfabetização no Brasil é um tema complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores sociais, econômicos e educacionais. Apesar dos avanços ao longo dos anos, o país ainda enfrenta desafios significativos na área de alfabetização. Alguns dos principais pontos relacionados à alfabetização no Brasil incluem:

Repensar a alfabetização, rever metodologias e enfrentar nossa própria história repensar sobre essa metodologia iremos trabalhar com os diferentes textos nos anos iniciais, pois, apresenta-se como um agente de transformação social de forma mais consciente acerca da realidade que os circundam, e as práticas contribuem na atuação dos professores, solidificando no ambiente educacional a socialização de boas práticas trabalhadas pelos professores (Oliveira, 2010).

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. “A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”.

Uma educação transformadora é enfatizada o processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida.

Nessa perspectiva o compromisso de todos educadores é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Para que isto ocorra se faz necessário compreender os níveis de aprendizagem de cada criança.

O assunto abordado neste estudo é amplamente explorado na área da Educação, o que torna a pesquisa bibliográfica mais acessível. No entanto, pode parecer desprovido de utilidade à primeira vista, exigindo, portanto, que o leitor possua um entendimento das teorias relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, compreendendo como uma criança aprende e como ela interpreta o processo de leitura e escrita. Mas nunca foi tão atual falar de alfabetização.

Estudar o processo de alfabetização ao longo dos anos como professora e como orientadora de professores alfabetizadores é penetrar no mundo da criança e

Análise de Conteúdo: foi analisado o conteúdo através da técnica do exame dos dados para identificar temas, padrões e tendências relacionados ao processo de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

A Escola onde foi desenvolvida a pesquisa é uma escola da periferia de Manaus, que tem como Objetivo: contribuir com práticas pedagógicas que circulam socialmente, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas inerentes à leitura, compreensão e produção de textos, com crianças de sete e oito anos.

A pesquisa foi escolhida por se tratar de um fenômeno social que a questão da alfabetização no Brasil, que após os anos o Brasil ainda não conseguiu resolver, a pesquisa irá se basear nos estudos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, como fonte direta dos dados da Sondagem de 2022.

Primeiro foi observado o relatório do último bimestre de 2022, onde 50% das crianças estavam no nível alfabético. Porém no Diagnóstico Inicial foi realizado uma análise detalhada das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos das crianças nessa faixa etária.

Foi identificado os pontos fortes e áreas que refletem na melhoria do ensino, em seguida foi Elaborado as Estratégias Pedagógicas que melhor atendesse cada turma, foi observado que na turma B há uma criança que a professora indicou como Autista, a professora explicou que para essa criança o ensino deveria ser diferenciado, mas foi observado que a criança somente coloria as folhas copiadas pela professora, criança já é apontada pelos colegas como “aquela que não sabe”, portanto as atividades deveriam ser diferenciada, como o objetivo era de observação e análise das hipóteses silábicas dei a criança a mesma folha de papel da sondagem, foi dado para que a sondagem fosse após a merenda, aguardei na sala as crianças retornarem para aplicação da sondagem. Levando em consideração o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças de sete e oito anos.

Durante as observações e sondagens com as crianças, foi observado que contrariando os dados do relatório de 2022 as crianças ainda não estavam no nível alfabético, com a sondagem foi possível compreender o processo de como acontece as hipóteses das crianças no início da aprendizagem.

De acordo com a legislação brasileira e a (BNCC, 2018) esse marco inicial que é a alfabetização tem raízes profundas em fatores culturais, políticos e socioeconômicos, não realizar essa análise é desconhecer questões da não alfabetização que necessitam ser compreendidas não somente em práticas pedagógicas que prejudicam o desenvolvimento das crianças, como também na construção de uma sociedade letrada com base na LDB 9294/96 que garantem que as crianças sejam alfabetizadas logo no início da sua vida escolar.

Segundo (Reigota 2007) a educação é definida como herdeira do pensamento pedagógico crítico e propositivo iniciado por Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro com competências técnicas de compromisso político a intervir e participar constantemente da transformação social, dentro deste contexto a singularidade está voltada na perspectiva de igualdade com a pretensão na educação formal, de formar cidadãos e cidadãs críticos e participativos.

Para executar este trabalho, foi necessário ter como base no Pré-projeto os resultados da alfabetização das crianças em 2022, quando estavam no 1º ano com uma amostra de 96 crianças, em 2023 a matrícula está em 2023 com 115 crianças, distribuídas em 24 crianças, na turma A, 30 crianças na turma B 30 crianças, na turma C e 31 crianças na turma D. As crianças estão na faixa etária de 08 anos, será aplicado um questionário com as 2 professoras do 2º Ano. Duas professoras fizeram parte desse estudo.

Vamos chamar as Professoras de professora A e professora B. A primeira observação da professora A do 2º B, ela ficou apreensiva com a minha chegada o pedagogo havia me levado até a sala de aula do 2º B no 1º andar da escola. A professora A me disse que havia chegado na escola a pouco tempo e que estava ainda organizando o aprendizado das crianças, havia uma tarefa no quadro se tratava de um pequeno texto com uma pequena interpretação do texto. Pedi licença da professora para fazer a sondagem com as crianças. Ela concordou, disse a ela que não iria demorar e que eu não iria atrapalhar a aula. Quando a professora viu que a pesquisadora não soletrava as palavras, ela ficou preocupada, disse que talvez eles não entendessem dessa forma, pois não estavam acostumados com esse tipo de procedimento. Disse a ela e as crianças que o objetivo não era saber se estava certo ou errado, mas que era de analisar quais hipóteses de leitura e escrita as crianças se encontravam. Após recolher as folhas de papéis com a sondagem, pedi licença da professora para ler com as crianças o pequeno texto que estava no quadro. Fui lendo com as crianças palavra por palavra, explicando quantas letras havia na palavra e quantas vezes abria a boca para falar a palavra, esse é um jogo escrito, por Cócço (1996, p 32), "jogo da boca e do lápis"

No questionário vamos chamar de professora A e professora B quando perguntado sobre:

O que pode determinar o fracasso na alfabetização? A professora A respondeu:

Eu acredito que o entrelaçamento das três opções acima pode acarretar uma pré determinação maior para fracasso escolar, tendo em vista que não se pode determinar se isolados: Escola, professor e família, são os responsáveis, já que na vida escolar do educando estes três fatores são um conjunto.

A professora B não atribuiu o fracasso a um ponto como a professora A ela respondeu: "pois sabemos que o fracasso depende de um conjunto de atribuições".

Segunda pergunta: A Professora costuma ler ou planejar momentos de leitura e produção textual com a turma? Respostas das professoras A e B: "Sim".

As duas responderam que sim, porém não observei esse momento de leitura e produção textual nas duas turmas.

Terceira pergunta: Quais as principais dificuldades que a professora encontra para alfabetizar e de que forma isto poderia ser trabalhado em sala de aula? Resposta da professora A: "a maior dificuldade em relação a essa pergunta é à ausência de acompanhamento familiar".

Resposta da professora B: "Na vivência das turmas que atendo, a maior parte

dos alunos já desenvolveu as habilidades leitora, contudo ainda há um percentual que está em processo”.

Pergunta quarta. O que dificulta o processo de alfabetização?

Resposta da professora A: “Falta de apoio e participação efetiva da família”.

Resposta da professora B: “A falta da parceria escola e família traz muitos prejuízos ao aprendizado”. “Falta de apoio e participação efetiva da família”.

Pergunta quinta. A professora costuma realizar a sondagem para verificar as hipóteses de leitura e escrita conforme a psicogênese?

As respostas das duas professoras foi a mesma: “sim”.

Quantas crianças já estão com as hipóteses alfabéticas consolidadas em sua turma?

Resposta da professora A: “50% das crianças já estão com a fase alfabética consolidada”.

Resposta da professora B: “80% das crianças estão com a fase alfabética consolidada”.

No 2º ano os educandos devem atingir a fase do desenvolvimento da leitura e escrita alfabética completa, que são as crianças que já realizam escrita de palavras e frases, além da leitura estruturada, no entanto, apesar dos esforços, alguns ainda não alcançaram a meta que é estipulada para o fim do 4º bimestre, mas ainda temos tempo de qualidade que pode ser aplicado em prol do desenvolvimento desses alunos até o final do ano. No questionário aplicado com as professoras podemos observar a diferença na postura e conhecimento da realidade de cada turma.

Foi usado a sondagem de forma presencial com as crianças das 4 turmas 2º ano do matutino e 2º ano do vespertino. Após a coleta foi realizado a análise das hipóteses de leitura e escrita das crianças conforme estudo de Ferreiro e Teberosky.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Na análise do Relatório abaixo de 2022 entregue a secretaria de ensino (SEMED, Manaus); DDZ Leste 2.

Neste Relatório temos 3 crianças da Educação Especial, 10 crianças na Fase Alfabética, 41 crianças na fase Alfabética Parcial, segundo a Assessora da Escola essa é a fase que todas as crianças do 1º Ano devem alcançar, 41 crianças na fase alfabética consolidada, segundo o relatório, o todas as crianças foram avaliadas no total de 97 crianças.

As observações e sondagens para essa pesquisa foram realizadas em uma Escola Pública Municipal.

De 115 crianças matriculadas somente 75 crianças fizeram a sondagem, a professora das turmas C e D informou que as crianças são muito infrequentes, que a diretora até visita algumas famílias para ver se a frequência melhora, mas não tem melhorado. E é no 2º ano segundo que a BNCC diz que as crianças devem esta alfabetizadas, levando em consideração dois anos de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. O documento que vai nortear a educação básica em todo o país foi entregue pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), nesta quinta-feira, 6, em Brasília.

A sondagem foi realizada no mês de agosto e mais de 50% das crianças matriculadas ainda não estão nem na fase parcial, contrariando o Relatório de 2022 e também as respostas das professoras. E o questionário aplicado a professora das turmas C e D que disse que 50% das crianças já estavam com a fase Alfabética. As duas melhores turmas são a C e D, as duas turmas são do turno vespertino. A Professora das turmas C e D usa o método de completar sílabas a professora das turmas B e D usa o Livro Didático que examinei, parece com as antigas cartilhas, embora ambas passam para as crianças pequenos texto no quadro, mas as crianças só copiam e não as vi lendo com as crianças, embora no questionário elas digam que o fazem.

Ainda sobre a influência social na alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em psicogênese da língua escrita, (1986), deixa claro que o processo de apropriação da leitura e da escrita da criança começa muito antes do que pensa a escola, além de seguir inusitados caminhos.

Nessa perspectiva, não se admite um único método ou uma única estratégia de alfabetizar, como se as salas fossem homogêneas e aos alunos aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo. Aqui ainda está longe de terminar as pesquisas sobre esse fenômeno que é o aprender e sobre as formas de ensinar.

E quando se questiona o fato de tantas escolas fracassarem no processo de alfabetização, deve-se refletir sobre a dificuldade que esses educadores têm de mudar sua forma de lecionar, de entender que a criança já possui um conhecimento prévio que precisa ser valorizado e continuam ministrando suas aulas com métodos ineficazes. A cerca dessa resistência dos docentes e do quanto contribui para o fracasso escolar. Entretanto quando se pergunta as professoras sobre o Fracasso na Alfabetização, uma declara que a culpa é das famílias e a outra pondera, dizendo que o fracasso são um pouco de cada coisa.

Diante de tantos questionamentos fica a pergunta sobre de que adiantou tanto estudo sobre o universo alfabetizador se ainda temos tanta dificuldade de conseguir fazer com que nossas crianças avancem nesse processo, contudo, nem tudo é negativo, muitos avanços ocorreram, a iniciar pelo fato de que, como relata Soares (2003), na época da cartilha havia método sem teoria, hoje temos a teoria sem método específico, cabendo a cada educador utilizar as melhores estratégias em suas salas de aula e foi isso que encontrei em sala de aula.

A tomada de consciência para a alfabetização inicial, ou seja, as crianças é a única solução para o problema da alfabetização remediativa, ou seja, na fase adulta.

ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

As coletas o pré projeto foi baseado no resultado da escola passado para a DDZ LESTE II com as turmas do 1º ano em 2022, Esse ano em 2023 de forma presencial foi realizado a sondagem com material produzido pela pesquisadora, após a sondagem das 4 turmas do 2º ano, será realizado a análise dos resultados das hipóteses silábicas conforme a psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que serão classificadas por níveis conceptuais linguísticos que são: esses níveis a secretaria coleta com pequenas variações de nomes.

Nível 01 – pré-silábico (fases pictóricas, gráfica primitiva e: pré-silábica propriamente dita); (no relatório da escola , (essa fase e chamada de pre alfabética).

Nível 02 – Intermediário I; (a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita. Ela entra numa fase em que associa o som e a escrita. (no relatório da Escola e chamada de alfabética parcial).

Nível 03 silábico; a criança começa a perceber que a menor unidade da língua é a sílaba. (no relatório da escola , essa fase .

Nível 04- Intermediário II ou silábico-alfabético. A criança compreende que a escrita representa o som da fala. Esse nível é marcado por um momento de transição, no qual a criança já percebeu a ineficácia do sistema silábico, mas ainda não domina o sistema alfabético. Na tentativa de superação dos conflitos cognitivos, a criança passa a acrescentar letras e acaba usando, numa mesma palavra, os dois critérios (silábico alfabético), podendo aproximar-se por vezes mais do silábico ou mais do alfabético em alguns momentos. O resultado disso é uma escrita aparentemente caótica, nem sempre inteligível. As escritas silábicas e silábicas-alfabéticas têm sido encaradas como patológicas pela Escola. (No relatório da Escola e chamada de alfabética completa).

Nível 05 Hipótese alfabética. A criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação. Ela passa a conhecer o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas. Compreende o valor sonoro de cada letra, mas pode ainda estar distante da escrita convencional, na medida em que não domine as regras e as particularidades do sistema. Se for considerado a ortografia, a pontuação, a acentuação, a divisão do texto em partes (palavras, frases e parágrafos), entre outras tantas particularidades da escrita, pode ainda haver um longo e penoso caminho (No relatório da Escola e chamada de alfabética consolidada).

Foi aplicado um questionário as 2 professoras através do link utilizando o Google Formulário para aplicação desse questionário (Questionário nos anexos).

A sondagem foi realizada de forma presencial para verificar por meio da mesma as hipóteses de cada criança, será realizado a análises das hipóteses com os resultados apresentado em 2022 que eram 96 crianças com: 03 crianças têm deficiências, não especificada, 41 estão na fase alfabética parcial e 41 na fase alfabética e 05 na fase alfabética completa.

As professoras irão refletir sobre suas práticas, na medida que respondiam, tenho certeza que entrou alguma coisa ali, embora a secretaria não se preocupa

com o ensino e sim com os resultados. Mesmo que as professoras não tenham uma metodologia que alcance a todos, se não faz, vai procurar fazer, pois irá refletir sobre sua prática.

Pergunta, sexta: Quais as principais dificuldades que a professora encontra para alfabetizar e de que forma isto poderia ser trabalhado em sala de aula?

Resposta das professoras A e B: Ambas responderam que: “os chamo a mesa para fazer acompanhamento da leitura individual”.

Mas não observei essa prática em sala de aula.

Pergunta sétima: O que dificulta o processo de alfabetização? Ambas responderam que são: “Alunos sem apoio, sem estímulo e sem acompanhamento dos pais podem apresentar dificuldades na alfabetização”.

Nessa perspectiva, ao invés de apontar um comportamento específico da família, poderíamos ponderar sobre o Nível Cultural dessa Comunidade.

Pergunta oitava: A professora costuma realizar a sondagem para verificar as hipóteses de leitura e escrita conforme a psicogênese? As duas professoras responderam que: “sim”, mas o relatório do 1º Ano mostra um descompasso nessa afirmativa e a professora A só propõe atividades de completar sílabas, ela mesma mostrou os cadernos com essas atividades. Pergunta nona: Quantas crianças já estão com as hipóteses alfabéticas consolidadas? Ambas responderam que 50% já estavam com a fase alfabética consolidadas.

Décima pergunta: A professora trabalha a diversidade de textos?

As duas responderam que: “Sim, trabalho diversos textos conforme o Currículo Escolar”.

Decima primeira pergunta: Quais atividades a professora realiza para que as crianças avancem na consolidação da alfabetização?

As duas responderam que trabalham com Leitura de Textos diversificada.

Decima segunda pergunta: Quantas crianças já estão com as hipóteses silábicas consolidadas?

Professora A: “50% estão com a alfabetização consolidada”.

Mas na sondagem presencial, mesmo não sendo possível ter realizado a sondagem com todas as crianças, somente 08 crianças das duas turmas estão na fase alfabética. As duas turmas da Professora B de 61 crianças, 24 estão na fase alfabética, também não foi possível realizar a sondagem com todas as crianças.

Decima terceira: Qual o método que a professora usa pra alfabetizar?

Ambas responderam: “uso diversidade de textos conforme o Currículo”.

Embora a professora tem afirmado mais de uma vez que 50% da turma já estavam com a fase alfabética consolidada, somente quatro das crianças que fizeram a sondagem estão com a fase alfabética consolidada. A professora B respondeu de conformidade sua prática, refletiu, mesmo tendo mais empatia com as crianças, ela ponderou, explicou de forma subjetiva algumas perguntas.

Para ressignificação das práticas pedagógicas se faz necessário refletir sobre como as práticas estão acontecendo, mas é bem difícil essa reflexão, poucas pessoas refletem sobre o seu fazer, porém o fazer pedagógico está nas mãos de pessoas que podem mudar realidades, São crianças que tem somente o conhecimento como saída de onde estão. É o futuro de muitas crianças que nesse momento não sabem por que estão ali, mas o professor sabe, eles são inocentes que só tem aquela forma de ensino, é necessário um fazer pedagógico mais apurado de saberes. A professora A, mesmo com uma diferença grande em relação ao aprendizado das crianças, ela não conseguiu se ver no processo.

Analisar os resultados apresentados em 2022 e comparar com a sondagem de 2023. Quando chegar no verificar por meio da observação as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula quanto ao uso dos de diferentes textos.

Foi perguntado as professoras: A sala tem um ambiente alfabetizador, ambas responderam – sim, há um cantinho reservado para a leitura, professora A disse – não e a professora B disse – sim. Faz uso de textos no cotidiano das crianças, ambas responderam – sim, trabalha a produção textual contextualizada, ambas responderam – sim, trabalha a produção oral, ambas responderam - sim, trabalha a interpretação de textos, ambas responderam que sim.

Tendo consciência que existem falhas na avaliação, pois o tempo na escola não foi o suficiente para avaliar as posturas em sala de aula, só foi possível realizar essa pesquisa, devido a pesquisadora está como assessora nessa comunidade e conhecer algumas características próprias da comunidade.

Contudo baseando-se na psicogênese da escrita e leitura, os resultados foram alcançados que era o de analisar as práticas e como essas práticas impactam ou não desenvolvimento de alfabetizar letrando.

A turma D foi a turma com a maior quantidade de crianças no nível alfabético, a turma com a menor quantidade de crianças no nível alfabético são as turmas A e B. A turma B houve troca de professora durante esse ano, e a professora relatou que as crianças estavam muito atrasadas e que ela estava reorganizando o trabalho de alfabetização. A turma B ao contrário, não houve mudança de professora, mas as crianças também estão com um atraso na alfabetização, já que todas as crianças devem estar alfabetizadas no fim do 2º Ano, conforme a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto alfabetização e letramento ainda é assunto que ainda precisa ser revisto, se não com a psicogênese ou com a neurociência, mas que as crianças aprendam, essa deve ser uma busca de todos os profissionais da educação.

Aqui foi escrito sobre alfabetização e letramento através dos textos dentro do contexto da criança, esse trabalho mostra a importância da alfabetização e letramento no processo do desenvolvimento escolar de qualquer criança e também a necessidade de que os professores conheçam as metodologias que venham trazer um melhor resultado para todas as crianças, não abordamos aqui as deficiências

e as dificuldades de aprendizagem, mas sim um maneira de trabalhar a leitura e escrita das crianças a partir da hipóteses que cada uma tem da leitura e escrita conforme a psicogênese. Sabemos que nesse universo do ensinar e do aprender, existem inúmeras situações que não foi o objetivo desse trabalho dissecar.

Durante esses dois anos foi realizado a constatação de que a Escola não havia conseguido os 100% de crianças na fase alfabética parcial no fim do primeiro ano.

O objetivo geral que foi contribuir com práticas pedagógicas, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à leitura, compreensão e produção de textos, com crianças de sete a oito anos. Foi alcançado, pois, as professoras observaram a abordagem realizada e refletiram sobre suas práticas referente a leitura e escrita.

Que elas poderiam promover atividades de leitura e escrita reflexiva. Interagindo com as práticas de leitura e escrita que incentivem a reflexão crítica que poderia ser por meio da leitura de textos diversos, como artigos acadêmicos, literatura, notícias e discussões sobre temas relevantes ao letramento.

Durante o planejamento foi proporcionado as discussões e diálogos sobre o alfabetizar letrando. Também foi analisado com as professoras e equipe pedagógica o contexto Sociocultural das crianças matriculadas em 2023.

Foi explorado as influências dos contextos socioculturais nas práticas de letramento. Isso incluiu considerar questões como diversidade cultural, econômica e social, e como esses fatores moldam as experiências de leitura e escrita.

Relacionar as contribuições das práticas pedagógicas com os objetivos do desenvolvimento das práticas com diferentes textos na construção de ressignificação de saberes. Analisar os resultados apresentados em 2022 e comparar com a sondagem de 2023.

É necessário que o professor perceba que cada criança aprende de forma diferente e que essa criança não chega na escola sem nem um aprendizado, mas traz uma bagagem de casa e que é preciso extrair dele esse conhecimento prévio.

E após tantas leituras e análises do que ocorreu com o passar dos anos nas escolas percebeu-se que muito já se avançou no processo de alfabetização, mas que ainda há muito a se fazer para que as nossas crianças tenham realmente o direito de aprender respeitando a singularidade de cada criança como preconiza a BNCC em vigor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Da República Federativa Do CEM – Currículo Escolar Municipal**, Manaus, 2021.

_____, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

BRASIL. **LDB 9394/96 LEI nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23. 1996.

CÓCCO, Maria Fernandes. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo:** alfabetização e socioconstrutivismo/Maria Fernandes Cocco, Marco Antônio

FERREIRO, Emilia. **A escrita antes das letras in:** SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GOMES, Rosivaldo. **Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura.** Trem de Letras, v. 3, n. 1, p. 56-80, 2017.

MIRANDA, Maria Irene. **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica.** Ensino em Re-vista, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2000.

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin.** Organon, v. 16, n. 32-33, 2002. Rádio-Agência-<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia->

RODRIGUES, Ana Flávia Lorenzoni. **Uma reflexão sobre a importância do letramento na alfabetização de crianças no primeiro e segundo ano do ensino fundamental.** 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 10.ed. São Paulo: Ática, 1993.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. **Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem.** Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, p. e99220-e99220, 2020.

UNICEF. **Para cada criança.** <https://www.unicef.org/brazil/> pesquisado /13/10/2023.



Multiletramentos nas Séries Iniciais: Ampliando a Leitura do Mundo com Novas Linguagens

Multiliteracies in the Early Years: Expanding the Reading of the World With New Languages

Miriã Christina Gonçalves Pina Moreira

Universidade Virtual do Estado de São Paulo. <https://orcid.org/0009-0001-4055-3334>

Resumo: Este estudo investiga como os multiletramentos podem ser incorporados às práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo aprendizagens mais significativas e conectadas à realidade digital das crianças. Fundamentado nas concepções do New London Group (1996) e em autores como Rojo (2013, 2015), o trabalho analisa a interação entre múltiplas linguagens—verbais, visuais, sonoras e digitais—como estratégia para ampliar as formas de leitura e produção textual no ambiente escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, baseada em revisão bibliográfica, priorizando estudos dos últimos dez anos sobre práticas pedagógicas inovadoras e o uso crítico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na alfabetização e letramento. Foram examinadas diretrizes normativas, como a BNCC e metas da Agenda 2030 (ODS 4), que reforçam a importância da cultura digital na formação dos estudantes. Os resultados indicam que a integração planejada das TDIC favorece o desenvolvimento da leitura crítica e da autoria digital, ao mesmo tempo que exige infraestrutura adequada e formação docente contínua. Conclui-se que os multiletramentos não apenas enriquecem o ensino da leitura e escrita, mas também contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Assim, a escola precisa ampliar seus referenciais pedagógicos para responder às novas demandas comunicativas, garantindo aos alunos acesso equitativo às ferramentas que possibilitam a construção de sentido no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: multiletramento; tecnologias digitais de informação e comunicação; autoria digital; educação inclusiva.

Abstract: This study investigates how multiliteracies can be incorporated into pedagogical practices in the early years of elementary education, promoting more meaningful learning experiences connected to children's digital reality. Based on the concepts proposed by the New London Group (1996) and further developed by authors such as Rojo (2013, 2015), this work examines the interaction between multiple languages—verbal, visual, auditory, and digital—as a strategy to expand reading and textual production within the school environment. The research adopts a qualitative, exploratory approach, relying on a bibliographic review that prioritizes studies from the last ten years regarding innovative pedagogical practices and the critical use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in literacy education. Normative guidelines such as the BNCC and the goals of the 2030 Agenda (SDG 4) were analyzed, emphasizing the importance of digital culture in student formation. The findings indicate that the planned integration of DICT enhances critical reading and digital authorship development, while also requiring adequate infrastructure and continuous teacher training. The study concludes that multiliteracies not only enrich reading and writing instruction but also contribute to the formation of critical, creative, and socially engaged individuals. Thus, schools must expand their pedagogical frameworks to address new communicative demands, ensuring equitable access to tools that enable meaning-making in contemporary society.

Keywords: multiliteracy; digital information and communication technologies; digital authorship; inclusive education.

INTRODUÇÃO

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano social tem provocado transformações profundas na maneira como os sujeitos interagem com o conhecimento, os meios de comunicação e o próprio ambiente escolar. Em um mundo cada vez mais marcado pela multiplicidade de linguagens—visuais, sonoras, digitais, corporais e orais—, a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas para atender às demandas formativas do século XXI.

Dentro desse contexto, o processo de alfabetização e letramento, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa ir além da simples aquisição do código escrito, incorporando abordagens que considerem a diversidade cultural e midiática vivenciada pelos estudantes. É nesse cenário que se destaca o conceito de multiletramentos, inicialmente formulado pelo New London Group (1996) e posteriormente aprofundado por autores como Rojo (2013, 2015). Essa perspectiva amplia as formas de ler, escrever e construir significados, explorando a interação entre múltiplas linguagens, mídias e culturas como um elemento essencial para a aprendizagem.

Diante desse panorama, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira as práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica e da expressão multimodal dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Essa indagação surge da necessidade de repensar os métodos de ensino e aprendizagem em uma realidade permeada pela convergência de mídias e pela valorização de competências comunicativas que ultrapassam a linguagem verbal alfabética. Assim, pretende-se compreender como os docentes podem mobilizar os multiletramentos como um recurso didático-pedagógico que amplie as possibilidades expressivas e interpretativas dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais contextualizadas, críticas e significativas.

Para responder a esse problema, este estudo tem como objetivo geral analisar como a abordagem dos multiletramentos pode ser incorporada às práticas pedagógicas nas séries iniciais, promovendo aprendizagens mais conectadas à realidade das crianças e ao mundo digital. Para alcançar essa finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender os fundamentos teóricos dos multiletramentos e suas aplicações no Ensino Fundamental; identificar, na literatura acadêmica, práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens—visual, digital, oral, corporal e sonora—de forma articulada ao ensino da leitura e da escrita; e, analisar os impactos dessas práticas no engajamento e na aprendizagem dos alunos, a partir das evidências apresentadas em estudos da área.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, baseada em uma revisão bibliográfica. A escolha dessa metodologia se justifica

pelo propósito de reunir, interpretar e discutir um conjunto de produções acadêmicas que abordam os multiletramentos na educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco recai sobre estudos que discutem práticas inovadoras voltadas ao desenvolvimento de competências multimodais, o uso crítico das TDIC e a formação de leitores ativos, capazes de produzir sentidos a partir de diversas mídias e linguagens.

Ao adotar esse recorte metodológico, busca-se não apenas compreender os fundamentos conceituais dos multiletramentos, mas também mapear experiências educacionais concretas que têm tentado lidar com esse desafio. Ao promover o diálogo entre teoria e prática, esta investigação pretende contribuir para o campo da educação, ampliando reflexões sobre caminhos possíveis para integrar as TDIC ao processo de alfabetização e letramento.

Além disso, ao problematizar o ensino da leitura e da escrita sob a perspectiva dos multiletramentos, este estudo se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica e valoriza o uso de múltiplas linguagens para garantir aprendizagens mais significativas. Também responde às metas estabelecidas pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial ao ODS 4, que busca assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Dessa forma, a investigação enfatiza a necessidade de proporcionar a todos os estudantes oportunidades formativas que dialoguem com seus repertórios culturais, midiáticos e linguísticos.

DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO: NOVAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Este capítulo fundamenta-se em uma abordagem sociocultural do letramento e nos princípios dos multiletramentos, articulando diferentes perspectivas teóricas que reconhecem a leitura e a escrita como práticas sociais inseridas em contextos específicos. Nesse sentido, a contribuição de Magda Soares (1998, 2016) é essencial para compreender que o letramento transcende a mera alfabetização técnica, englobando o uso funcional e social da linguagem escrita. A autora enfatiza a necessidade de “alfabetizar letrando”, ou seja, integrar simultaneamente a apropriação do sistema alfabético e a vivência de práticas concretas de leitura e escrita.

Letramento como Prática Social: Vozes, Saberes e Resistências no Cotidiano Escolar

O conceito de letramento no Brasil surge como uma reação à visão restrita de alfabetização predominante em décadas anteriores, sendo amplamente difundido pelos trabalhos de Magda Soares. Em suas obras, a autora argumenta que aprender a ler e a escrever não se limita à decodificação do código alfabético, mas envolve

práticas sociais que dão sentido à escrita e à leitura. Assim, situações cotidianas como a leitura de um bilhete, o preenchimento de formulários ou a interação em um grupo de WhatsApp escolar exemplificam como o letramento se manifesta de forma contextualizada e funcional (Soares, 2016). Com a promulgação da Constituição de 1988, que ampliou o acesso ao Ensino Fundamental, tornou-se essencial que a escola reconhecesse e valorizasse a cultura letrada das camadas populares, garantindo que os estudantes vivenciassem práticas reais de leitura e escrita.

Nos anos 2000, Soares (2003) aprofundou essa discussão, reforçando a necessidade de “alfabetizar letrando”, ou seja, o ensino da escrita deve ocorrer em situações concretas que extrapolem o simples aprendizado do sistema de escrita. Dessa forma, projetos como jornais murais, trocas de correspondência entre escolas de diferentes cidades e atividades coletivas de produção textual promovem um aprendizado mais significativo. Esse princípio norteou os “Cadernos do PNAIC” (2012-2016), voltados para a formação de professores, que propuseram sequências didáticas alinhadas à realidade dos alunos. A criação de pequenos livros de receitas, mapas mentais narrativos e outras estratégias pedagógicas demonstram como a alfabetização pode ser inserida em práticas sociais autênticas.

Em diálogo com Soares, Ângela Kleiman trouxe para o Brasil as contribuições dos New Literacy Studies, articulando-se com a distinção proposta por Brian Street (1984) entre os modelos autônomo e ideológico do letramento. Kleiman (2010) analisou diversas práticas letradas desenvolvidas fora do espaço escolar, como notas deixadas por trabalhadoras domésticas para seus empregadores ou trocas comunicativas entre jovens em comunidades digitais. Essas experiências reforçam a ideia de que as práticas letradas não são homogêneas e que o domínio da escrita vai muito além das normas convencionais, envolvendo habilidades discursivas complexas. Assim, ao considerar a diversidade de usos da linguagem escrita, desconstrói-se o mito de que existe um único letramento legítimo, permitindo que diferentes formas de produção textual sejam reconhecidas e valorizadas.

Contudo, apesar dessas reflexões, a escola ainda privilegia textos impressos e literários canônicos, muitas vezes negligenciando gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes, como memes, legendas, etiquetas e mensagens instantâneas. Esse distanciamento entre as práticas escolares e o universo letrado dos alunos gera desafios para a construção de um ensino significativo. Estudos como os do Observatório da Educação (2014-2018) indicam que mais de 70% das atividades de leitura em turmas do Ensino Fundamental se concentram no livro didático, reduzindo as oportunidades de interação com textos diversos e socialmente relevantes. Diante desse cenário, iniciativas como o PIBID desempenham um papel fundamental ao incentivar a integração entre as práticas letradas comunitárias e os projetos pedagógicos escolares, tornando o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos.

Além disso, o crescimento do acesso à internet no Brasil — segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2023), 84% dos domicílios brasileiros estão conectados — trouxe novos desafios e possibilidades para o letramento. Com o avanço das tecnologias móveis, os textos passaram a incorporar elementos multimodais, combinando

linguagem verbal, visual e sonora. Nesse novo contexto, crianças das séries iniciais já demonstram habilidades como a edição de vídeos para redes sociais e a gravação de gameplays, evidenciando competências digitais que transcendem o letramento impresso tradicional. Assim, torna-se indispensável que a escola amplie suas abordagens pedagógicas e considere a importância do letramento digital como parte essencial da formação dos estudantes.

Para lidar com essas transformações, o manifesto do New London Group (1996) introduziu o conceito de multiletramentos, propondo uma pedagogia sensível à diversidade linguística, cultural e semiótica da globalização. No Brasil, essa perspectiva influenciou documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que reconhecem a relevância dos textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa. A inclusão da competência geral 5 na BNCC, intitulada “cultura digital”, reforça a necessidade de preparar os alunos para interagir criticamente com diferentes linguagens e formatos textuais.

Autores como Bill Cope e Mary Kalantzis (2000; 2009) contribuem para essa discussão ao detalhar os princípios dos multiletramentos e sugerir estratégias pedagógicas inovadoras. Exemplos de atividades incluem a criação de podcasts sobre temas culturais, a produção de infográficos sobre sustentabilidade e o desenvolvimento de narrativas visuais que integram texto e imagem. Inspiradas nesses conceitos, políticas educacionais municipais, como o programa Escola Digital de São Paulo, vêm promovendo oficinas de audiovisual e ampliando o acesso dos estudantes às tecnologias digitais, incentivando a autoria e a participação ativa na cultura digital.

A teoria da multimodalidade, formulada por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2001; 2006), aprofunda a compreensão sobre o design semiótico e a construção de significados em textos visuais. Partindo dessa abordagem, pesquisas recentes, como as de Coutinho (2023), exploram o uso de recursos multimodais para o ensino de pontuação e estrutura textual, registrando ganhos significativos no engajamento e na compreensão dos alunos.

Estudos etnográficos, como os de Paiva (2016), também indicam que crianças já compreendem intuitivamente a função de emojis para indicar ironia e emoção, além de reconhecerem como elementos gráficos influenciam o significado de mensagens digitais.

Entretanto, apesar dos avanços na inclusão digital, a chamada segunda clivagem digital persiste, evidenciando desigualdades estruturais no acesso e na formação tecnológica. Dados do CETIC.br (Nic.br, 2024) mostram que 26% das escolas públicas rurais ainda carecem de conexão estável, o que limita significativamente as possibilidades pedagógicas baseadas em recursos digitais. Além disso, apenas 18% dessas instituições contam com programas de formação continuada voltados para a cultura digital, demonstrando que a infraestrutura, por si só, não garante uma transformação efetiva na prática educacional. Nesse sentido, pesquisas como as de Hargittai (2002) e, no Brasil, de Brito e Costa (2020) reforçam a ideia de que a simples posse de dispositivos tecnológicos não se traduz em

proficiência digital. Sem um desenvolvimento crítico das habilidades de pesquisa, curadoria de fontes e produção de narrativas interativas, a lacuna no letramento digital permanece, intensificando desigualdades socioeconômicas que afetam diretamente as possibilidades de inclusão educacional.

Além das questões estruturais, Rojo (2015) destaca que políticas de letramento devem contemplar a diversidade linguística, reconhecendo línguas indígenas, variedades afro-brasileiras e a língua brasileira de sinais como elementos fundamentais para um ensino verdadeiramente inclusivo. Caso essas dimensões sejam ignoradas, corre-se o risco de perpetuar exclusões históricas e marginalizar saberes de grupos culturalmente diversos. Dessa forma, valorizar a pluralidade linguística não apenas fortalece a inclusão, mas também amplia as perspectivas pedagógicas, permitindo que o letramento seja visto como uma prática social dinâmica e conectada às experiências dos sujeitos.

Nesse movimento de renovação curricular, a BNCC tem desencadeado mudanças significativas nos materiais didáticos, exigindo maior articulação entre textos multimodais e tecnologia educacional. O PNL 2023/2026, por exemplo, passou a exigir que as coleções incluam QR codes para jogos educativos e vídeos complementares, tornando os conteúdos mais interativos e acessíveis aos estudantes. Paralelamente, avaliações externas como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) têm incorporado novos critérios para medir competências digitais, prevendo a inclusão de itens multimodais na próxima edição piloto. Essa pressão sobre as redes de ensino estimula a revisão de práticas pedagógicas que ainda estão fortemente centradas na leitura linear, incentivando estratégias mais alinhadas às demandas contemporâneas (Brasil, 2023).

A avaliação também precisa se adaptar a esse novo ecossistema digital, exigindo rubricas que levem em consideração a articulação de diferentes modos semióticos, a clareza de propósito, a ética no uso de imagens e a originalidade na produção textual. Pesquisas realizadas por Lopes, Veiga e Lutermann (2023) demonstram que portfólios digitais são estratégias eficientes para acompanhar a evolução das habilidades dos alunos, permitindo que competências como a seleção de trilhas sonoras, a inserção de legendas acessíveis e a edição de conteúdo multimídia sejam analisadas de forma mais formativa do que as tradicionais provas de múltipla escolha.

Além dos desafios tecnológicos e curriculares, é fundamental que o letramento digital seja compreendido como um instrumento de empoderamento social. Inspirados por Paulo Freire (1987), projetos de letramento crítico multimodal têm incentivado estudantes a mapear fake news sobre saúde e a criar campanhas audiovisuais de combate ao racismo, promovendo um olhar questionador sobre a influência dos algoritmos e das corporações na construção de narrativas. Essa abordagem dialógica converge com a tríade “práxis-reflexão-ação” freiriana, que defende que a leitura do mundo deve servir como motor para sua transformação. Portanto, integrar essas práticas ao contexto escolar não apenas fortalece a criticidade dos alunos, mas também os prepara para intervir socialmente de maneira consciente e participativa.

Desta forma, a evolução do letramento sociocultural para os multiletramentos revela que ensinar crianças a “ler o mundo” na contemporaneidade, exige muito mais do que a mera decodificação do sistema escrito. O desafio está em proporcionar experiências que permitam aos alunos analisar criticamente e produzir textos em múltiplas plataformas, incluindo cadernos, aplicativos e até hologramas. Para isso, é indispensável investir em currículos flexíveis, uma formação docente contínua e políticas públicas que garantam infraestrutura, equidade e representatividade. Afinal, apenas por meio de ações articuladas é possível construir um letramento que dialogue com as realidades contemporâneas e assegure a participação de todas as vozes no processo educativo.

Cultura Digital e Escola: Desafios, Potencialidade e Caminhos para uma Educação Multimodal

A consolidação da cultura digital na infância brasileira é um fenômeno que resulta de uma confluência de vetores sociais, tecnológicos e econômicos, os quais, nas últimas décadas, impulsionaram a ampla penetração das TDIC nos lares e nas escolas. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua TIC 2024, 92% dos domicílios com crianças de 0 a 10 anos possuem algum tipo de acesso à internet — um crescimento expressivo de 28 pontos percentuais em apenas cinco anos. Mais do que a simples posse de dispositivos, o que chama atenção é a precocidade da exposição: aplicativos de *streaming* infantil e canais do YouTube Kids aparecem entre os primeiros contatos dos bebês com conteúdos audiovisuais, muitas vezes antes de completarem dois anos de idade. Esse cenário hiper conectado exige que a noção tradicional de letramento seja expandida para abarcar os multiletramentos, que englobam simbologias verbais, visuais, sonoras, gestuais e hipermediáticas na construção de sentido (Santos; Karwowski, 2024). Ao compreender que a criança transita naturalmente entre emojis, gifs animados, narrativas em áudio e textos escritos, os multiletramentos oferecem uma abordagem teórica que permite analisar e potencializar aprendizagens em ambientes culturalmente diversos e tecnologicamente sofisticados.

Dentro da escola, essa multiplicidade linguística se manifesta em diferentes práticas pedagógicas, que vão além da leitura e escrita convencionais. Experiências como a leitura compartilhada de livros em realidade aumentada, a produção de minidocumentários sobre a fauna local com tablets de baixo custo e a criação de histórias interativas em plataformas de programação visual, como o ScratchJr, exemplificam como as tecnologias digitais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Muitas dessas iniciativas são inspiradas na abordagem pedagógica do New London Group (1996), que propõe uma sequência didática estruturada baseada em quatro etapas: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Um exemplo concreto dessa metodologia é o projeto “Meu Bairro em Mapas Digitais”, realizado em escolas municipais de Recife. Nele, crianças de cinco anos fotografam pontos de referência, gravam relatos em áudio e, com a mediação dos professores, montam um mapa colaborativo no Google My Maps, combinando habilidades geográficas, narrativas e tecnológicas (Santos; Karwowski, 2021).

Fora do ambiente escolar, crianças entre cinco e oito anos demonstram fluência notável em ecossistemas lúdico-midiáticos como Minecraft, Roblox e TikTok. Uma pesquisa do Instituto Alana (2022) revelou que 67% das crianças dessa faixa etária criam pelo menos um conteúdo autoral por semana — seja um vídeo dublado, uma skin personalizada para avatares digitais ou uma sequência de dança — evidenciando um protagonismo que as coloca no papel de autoras ativas, e não meramente consumidoras passivas de conteúdos.

Essas práticas envolvem uma série de competências, como edição básica de vídeos, compreensão de ritmo audiovisual e negociação colaborativa em servidores on-line. Nesse sentido, a escola pode aproveitar esses saberes espontâneos e conectá-los a objetivos curriculares, incentivando projetos que integram multimodalidade à construção de conhecimento nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Ciências (Instituto Alana, 2022).

Apesar do respaldo normativo da BNCC, a efetivação dos multiletramentos ainda enfrenta obstáculos significativos. De acordo com um levantamento do CETIC.br (Nic.br, 2024), 46% das escolas públicas urbanas possuem velocidade de internet inferior a 15 Mbps, o que inviabiliza o uso de *streaming* simultâneo para turmas numerosas. Além disso, 39% dos professores afirmam nunca ter participado de formação continuada voltada especificamente para cultura digital ou design multimodal. Essa lacuna formativa contribui para a disseminação do “mito do nativo digital”, que sugere que a mera familiaridade das crianças com dispositivos tecnológicos seria suficiente para garantir o aprendizado, desconsiderando a importância da mediação pedagógica qualificada.

Para contornar esse cenário, programas como o ProInfo Integrado e as Trilhas Formativas do MEC 5.0 buscam suprir essa necessidade, oferecendo cursos híbridos sobre o modelo TPACK e oficinas voltadas à produção de podcasts educativos. No entanto, a adesão a essas iniciativas ainda enfrenta desafios, como a sobrecarga laboral dos docentes e a falta de suporte técnico adequado nas escolas (Santos; Karwowski, 2021).

A riqueza dos multiletramentos reside justamente na interação entre os diferentes modos — verbal, visual, auditivo, espacial, gestual e comportamental — e nos recursos únicos que cada um deles proporciona. Pesquisas de Kress e van Leeuwen (2006) demonstram, por exemplo, que a escolha da paleta de cores em um infográfico pode modificar a percepção de confiabilidade da informação, enquanto o enquadramento fotográfico pode enfatizar ou suavizar tensões narrativas.

Em atividades de análise de memes, crianças podem explorar como a tipografia “Impact”, os contornos brancos e o uso de imagens virais contribuem para a construção do humor e da crítica social, desenvolvendo consciência metalinguística e um senso estético refinado. Essas práticas revelam como os multiletramentos não apenas expandem as possibilidades de expressão e comunicação, mas também promovem um letramento crítico essencial para a interpretação dos discursos presentes no universo digital (Kress; Van Leeuwen, 2006).

A cultura digital infantil também se manifesta em práticas de fandom e narrativas colaborativas, fortalecendo dimensões identitárias e ampliando formas

de expressão criativa. Estudos de Fantin (2020) destacam que crianças brasileiras frequentemente incorporam personagens de universos ficcionais, como Turma da Mônica ou animes japoneses, em *fanfictions* publicadas no Wattpad, remixando vozes, valores e elementos estilísticos de diferentes matrizes culturais. Essas interações revelam a capacidade dos jovens de reinterpretar e ressignificar histórias, criando enredos próprios que dialogam com suas vivências e interesses. Ao legitimar essas produções nas rodas de conversa e atividades escolares, a escola não apenas reconhece o direito à expressão individual, mas também amplia o repertório literário dos alunos. Dessa forma, autores clássicos da literatura podem ser conectados à cultura pop digital, promovendo reflexões sobre estilos narrativos, construção de personagens e diversidade de gêneros textuais.

Nesse contexto, a mediação crítica por parte dos docentes torna-se indispensável. A pedagogia dos multiletramentos enfatiza a necessidade de que os alunos compreendam as arquiteturas das plataformas digitais, investiguem o funcionamento dos algoritmos de recomendação e reflitam sobre questões de privacidade de dados. Essas análises possibilitam que os estudantes desenvolvam um olhar crítico diante dos ambientes virtuais, reconhecendo tanto seus benefícios quanto seus desafios (Santos; Karwowski, 2024).

Um exemplo prático desse enfoque pode ser observado em uma escola de Londrina, onde crianças de seis anos criaram um “manual de etiqueta digital” em formato de vídeo stop-motion. O projeto permitiu que os alunos discutissem temas como respeito na comunicação on-line, responsabilidade ao comentar publicações e a importância de citar corretamente as fontes utilizadas, consolidando uma abordagem de enquadramento crítico que transforma conhecimento tácito em ação cidadã (Santos; Karwowski, 2024).

A emergência de novos gêneros digitais, como e-zines, histórias em quadrinhos interativas e blogs infantis, impõe desafios e oportunidades para a formação leitora. Ferramentas como a plataforma Árvore de Livros e o aplicativo Clube de Autores Júnior oferecem espaços para que as crianças insiram elementos multimídia em suas produções, como hyperlinks, áudios e ilustrações interativas. Dessa maneira, os textos se tornam ambientes de autoria expansível, proporcionando experiências de leitura não linear e explorando conceitos fundamentais como coesão textual, progressão temática e estética visual. Com isso, o ensino da escrita se conecta ao design gráfico e à usabilidade, preparando os alunos para lidar com as dinâmicas comunicativas da cultura digital contemporânea (Santos; Karwowski, 2024).

Para que essas inovações se consolidem na prática pedagógica, políticas robustas de formação continuada são fundamentais. Modelos que combinam comunidades de prática on-line, mentoria entre pares e laboratórios maker itinerantes demonstram impactos mais efetivos do que cursos teóricos isolados. Um exemplo desse tipo de iniciativa pode ser encontrado na rede municipal de Curitiba, onde o programa “Professor Conectado” vincula cada educador a um coach pedagógico, que acompanha a implementação de sequências didáticas multimodais ao longo de seis meses. Esse suporte contínuo permite que os docentes recebam feedback e co-planejem atividades mais dinâmicas, promovendo maior integração das TDIC ao

currículo e aumentando em 47% a adoção de projetos digitais na Educação Infantil (Santos; Karwowski, 2021).

Além das questões pedagógicas, competências como cidadania digital, pensamento computacional e cultura maker vêm sendo alinhadas ao Marco Europeu DigComp 2.2 e às metas do ODS 4 (Educação de Qualidade). Atividades voltadas para o ensino sobre licenciamento Creative Commons e segurança on-line desempenham papel crucial na formação dos estudantes, ensinando ética digital e respeito à propriedade intelectual, enquanto simultaneamente desenvolvem capacidades técnicas de edição e publicação. Esses conhecimentos são cada vez mais indispensáveis para que crianças participem conscientemente da sociedade digital, compreendendo seus direitos e responsabilidades no ambiente virtual (Santos; Karwowski, 2024).

No entanto, a inclusão digital ainda enfrenta barreiras significativas. De acordo com o Censo Escolar 2024, 31% das creches rurais ainda não possuem acesso à internet de banda larga, e 14% não dispõem sequer de um computador funcional. Iniciativas como o programa federal “Wi-Fi Brasil” e projetos de ONGs, como a Fundação Telefônica Vivo, buscam mitigar essas desigualdades por meio da distribuição de kits solares de conectividade e da oferta de formação remota para professores. Entretanto, a escalabilidade dessas ações continua sendo um desafio, especialmente devido às limitações logísticas e de financiamento (Santos; Karwowski, 2024).

Uma alternativa promissora para fortalecer a inclusão digital é a adoção de dispositivos de grande formato, como mesas-tablet multitouch. Um estudo realizado por Pacheco *et al.* (2024) com 180 crianças de Educação Infantil em Minas Gerais identificou um aumento de 35% em indicadores de colaboração e 29% em criatividade gráfica após 12 semanas de uso desses dispositivos em oficinas de resolução de desafios lógicos. Durante as atividades, os alunos alternavam entre desenho livre, quebra-cabeças matemáticos e montagem de histórias em sequência, negociando em tempo real cores, personagens e trilhas sonoras. Essa abordagem demonstrou que o uso de tecnologia integrada ao aprendizado pode promover habilidades socioemocionais e estimular a autonomia infantil na produção de conteúdo digital.

À luz dessas evidências, a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil se consolida como uma abordagem que valoriza a diversidade cultural, linguística e tecnológica do cotidiano infantil. Ao articular TDIC, autoria crítica e inclusão social, essa abordagem possibilita que crianças desenvolvam habilidades essenciais para transitar com consciência e criatividade entre diferentes mídias. Nesse sentido, a escola responde ao chamado de Paulo Freire para que a educação seja uma prática de liberdade, contribuindo para a construção de uma sociedade digitalmente justa, democrática e plural (Santos; Karwowski, 2024).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta investigação, embasados em uma ampla revisão da literatura nacional e internacional, evidenciam que a integração planejada das TDIC

às práticas pedagógicas dos anos iniciais não apenas reforça o aprendizado, mas também amplia seu caráter emancipatório.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de multiletramentos delineada pelo New London Group (1996), que enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que contemple diferentes modos de comunicação e expressão. Quando as crianças são incentivadas a atuar simultaneamente como leitoras, autoras, designers e críticas de textos multimodais—entendidos aqui como artefatos que combinam palavra, som, imagem, movimento e interatividade—percebe-se uma convergência virtuosa entre engajamento afetivo, autonomia intelectual e desenvolvimento metacognitivo (Santos; Karwowski, 2021; 2024).

Sob a ótica da participação discente, estudos do Instituto Alana (2022) revelam que 67% das crianças entre cinco e oito anos publicam, semanalmente, ao menos um conteúdo autoral em plataformas digitais como TikTok e Roblox. Esse dado ressignifica o papel da criança no ambiente digital, posicionando-a não mais como uma simples consumidora, mas como uma produtora ativa de conteúdos.

Essa ampliação da autoria digital se conecta às descobertas de Santos e Karwowski (2021), segundo as quais projetos escolares que valorizam e canalizam esse protagonismo geram um aumento de até 40% nos indicadores de motivação intrínseca e presença em sala de aula, reduzindo significativamente comportamentos de evitância. Esse diálogo entre as práticas digitais do cotidiano doméstico e as abordagens curriculares minimiza o fosso identificado por Soares (2016) e Kleiman (2003) entre os letramentos legitimados pela escola e aqueles que fazem parte do repertório sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, a premissa de “alfabetizar letrando” não se restringe à apropriação do sistema alfabético, mas inclui o reconhecimento e a valorização das linguagens emergentes.

No campo neurocognitivo, a pesquisa longitudinal conduzida por Kozak *et al.* (2022), que acompanhou 112 crianças do 2º ano do ensino fundamental durante vinte semanas de oficinas de *storytelling* digital, identificou um aumento estatisticamente significativo na conectividade funcional entre o córtex pré-frontal dorsolateral e o lobo parietal—regiões cerebrais associadas à memória de trabalho e ao raciocínio visoespacial. Esses achados evidenciam, em termos neurológicos, a hipótese Vygotsky na de que ferramentas culturais—hoje digitais e multimodais—são mediadoras do desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Corroborando essa perspectiva, observações empíricas indicam melhorias na flexibilidade cognitiva e no planejamento estratégico à medida que os alunos editam roteiros, criam trilhas sonoras e realizam montagens audiovisuais (Santos; Karwowski, 2024). Esses avanços demonstram como a integração planejada das TDIC na educação básica contribui para a ampliação das capacidades cognitivas e metacognitivas das crianças.

A estrutura metodológica sugerida pelo New London Group—prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada—tem se mostrado um arcabouço eficaz para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que almejam promover o letramento crítico freiriano. Em uma escola de Londrina, por exemplo, alunos do 1º ano tiveram a oportunidade de explorar livremente filtros

de câmera (prática situada), receberam orientações sobre direitos de imagem (instrução explícita), analisaram a lógica dos algoritmos de engajamento do TikTok (enquadramento crítico) e, por fim, produziram um manifesto audiovisual sobre consumo consciente (prática transformada). Como resultado, houve um aumento de 52% nos escores de autoria reflexiva, medidos por uma rubrica multimodal baseada nas proposições de Kress e van Leeuwen (2006). Essa experiência reflete o potencial das tecnologias digitais como ferramentas para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender e questionar os discursos que circulam na sociedade contemporânea.

Apesar dos avanços na incorporação das TDIC à educação básica, a formação docente ainda se apresenta como um dos principais desafios para a implementação efetiva dos multiletramentos. Essa carência formativa repercute diretamente nos modelos de avaliação das aprendizagens. Ainda predominam instrumentos que privilegiam a escrita alfabética linear, negligenciando competências essenciais para a produção digital, como design gráfico, curadoria de mídias e articulação sonora. Apenas 14% das escolas analisadas adotam rubricas que contemplam coerência semiótica, adequação ética e impacto estético das produções dos alunos, revelando uma desconexão entre as habilidades efetivamente mobilizadas e os critérios utilizados para mensurá-las (Kress; van Leeuwen, 2006). Esse descompasso compromete o reconhecimento de aprendizagens complexas e reforça a tese de Street (1984) sobre a natureza ideológica dos letramentos escolarizados—ou seja, a tendência das instituições educacionais em validar apenas determinadas formas de conhecimento, enquanto desconsideram outras práticas discursivas legítimas.

A infraestrutura escolar também se coloca como um fator crítico na implementação dos multiletramentos. Paralelamente às questões técnicas, a análise crítica dos ecossistemas midiáticos tem se tornado um aspecto cada vez mais relevante na formação das crianças. Atividades que estimulam o desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre a produção de conteúdo digital podem ter efeitos significativos na construção da cidadania digital. Ao longo da atividade, os alunos discutiram temas como privacidade, discurso de ódio e autoria, experienciando na prática o conceito de “enquadramento crítico” defendido por Rojo (2015) e Freire (1987) como um elemento essencial da construção da consciência cidadã.

A diversidade cultural das infâncias brasileiras também se expressa nas narrativas colaborativas e nas criações baseadas em universos fictícios produzidas por crianças e jovens. Pesquisa de Fantin (2020) indica que personagens da Turma da Mônica frequentemente contracenam com ícones da cultura pop japonesa em histórias escritas por fãs, remixando valores e estéticas globais dentro de um contexto local. Esse fenômeno reflete o postulado de Street (1984), que argumenta que todo letramento é ideológico, pois embute disputas de poder e construções identitárias. Dessa forma, ao acolher essas produções no ambiente escolar, os docentes ampliam o cânone literário e fomentam representatividade, conectando autores clássicos a expressões juvenis contemporâneas e legitimando linguagens emergentes.

No campo da experimentação tecnológica, dispositivos de grande formato têm demonstrado impacto positivo no desenvolvimento infantil. Estudos com mesas-

tablet multitouch conduzidos por Pacheco *et al.* (2024) registraram um aumento de 35% nos indicadores de colaboração e 29% em criatividade gráfica após três meses de uso em oficinas de matemática e linguagem. Esse tipo de interação evidencia que o uso de tecnologias na escola pode extrapolar seu papel instrumental e se tornar um elemento mediador na construção de conhecimento, promovendo autonomia e criatividade.

A síntese dos achados revela que os benefícios dos multiletramentos—como maior engajamento, desenvolvimento cognitivo, protagonismo cultural e fortalecimento da cidadania digital—dependem da articulação de três pilares fundamentais: infraestrutura de qualidade, formação docente continuada e materiais didáticos alinhados ao design universal para a aprendizagem. A ausência de qualquer um desses elementos tende a reduzir as TDIC a ornamentos pedagógicos, reforçando o modelo autônomo de letramento criticado por Kleiman (2003) e esvaziando a proposta freiriana de uma educação libertadora. Dessa maneira, é essencial que a tecnologia na escola seja compreendida não apenas como um recurso adicional, mas como parte integrante de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Diante desse panorama, agendas de pesquisa futuras devem priorizar abordagens etnográficas em territórios periféricos, investigações longitudinais sobre o impacto neurológico do design multimodal e o desenvolvimento de instrumentos avaliativos que sejam responsivos às novas práticas de leitura e produção textual. Articuladas às metas do ODS 4 (Educação de Qualidade) e ao marco DigComp 2.2, essas pesquisas poderão subsidiar políticas públicas voltadas à promoção da equidade educacional, garantindo que a alfabetização do futuro envolva múltiplas mídias e linguagens. Mais do que assegurar o acesso tecnológico, é necessário viabilizar condições para que esse acesso se traduza em aprendizagens significativas, formando sujeitos capazes de interagir criticamente com o universo digital e utilizar suas habilidades para transformar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, constatou-se que a integração das TDICs no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental representa uma estratégia pedagógica promissora. Seu potencial vai além da simples modernização dos métodos de ensino, pois favorece o desenvolvimento de habilidades multimodais e amplia as oportunidades de inclusão educacional.

Os resultados indicam que, quando utilizadas de maneira planejada, crítica e intencional, as TDIC contribuem significativamente para aprimorar a compreensão de textos em diferentes formatos, estimular o pensamento crítico, fortalecer a autoria e promover maior engajamento dos estudantes desde as primeiras etapas da escolarização. Fundamentando-se na abordagem dos multiletramentos, conforme proposto pelo New London Group (1996), evidencia-se que essas tecnologias podem atuar como mediadoras eficazes da aprendizagem, ao oferecer acesso a

múltiplas linguagens—verbais, visuais, sonoras e cinestésicas—essenciais para a comunicação contemporânea.

No entanto, verificou-se que o êxito das práticas pedagógicas com TDIC depende diretamente de condições estruturais adequadas, tais como infraestrutura tecnológica, formação docente contínua e suporte institucional efetivo. Embora diretrizes curriculares nacionais, como a BNCC, reconheçam a relevância da cultura digital e da competência comunicativa em múltiplas linguagens, a falta de acesso equitativo às tecnologias ainda representa um obstáculo à democratização dos multiletramentos. Dados do CETIC.br (Nic.br, 2024) apontam que muitas escolas públicas brasileiras continuam enfrentando dificuldades relacionadas à conectividade e à disponibilidade de equipamentos, especialmente em regiões rurais e periféricas. Nessas condições, em vez de atuarem como ferramentas de inclusão, os letramentos digitais podem acabar reforçando desigualdades, limitando o acesso dos estudantes a oportunidades de aprendizagem mais abrangentes.

Além disso, a pesquisa reforça que o uso de recursos digitais—como vídeos, jogos, podcasts, infográficos e narrativas interativas—não deve ser encarado apenas como uma inovação tecnológica, mas como uma transformação conceitual do próprio significado da alfabetização. Nos ambientes digitais, ler e produzir significados exige competências que vão além da simples decodificação de palavras escritas. A navegação em hipertextos, a interpretação de imagens e símbolos gráficos, a compreensão de sequências audiovisuais e a articulação entre diferentes modos de representação são fundamentais para que os alunos consigam lidar com os desafios da era digital. Dessa forma, práticas pedagógicas que exploram o potencial multimodal das TDIC, conforme evidenciado por Fantin (2020) e Pacheco *et al.* (2024), permitem que os estudantes se tornem agentes ativos na construção do conhecimento, ampliando sua capacidade de autoria e participação nos processos de aprendizagem.

Outro aspecto identificado foi a necessidade de reavaliar os instrumentos de avaliação, para que sejam capazes de contemplar as diversas linguagens e formas de expressão utilizadas pelos alunos em suas produções digitais. Métodos avaliativos tradicionais, que se baseiam exclusivamente na escrita alfabética e em critérios binários de certo e errado, mostram-se insuficientes para mensurar a complexidade das habilidades desenvolvidas em ambientes multimodais. Portanto, torna-se essencial a adoção de critérios mais abrangentes, que levem em conta o design, a criatividade, a intencionalidade comunicativa e a capacidade dos estudantes de articular diferentes recursos semióticos. Essa perspectiva, já defendida por Kress (2003) e contemplada em diretrizes como o DigComp 2.2, reforça a importância de promover avaliações que reconheçam a diversidade de competências envolvidas na produção digital.

Por fim, a investigação destaca que o uso das TDIC nas séries iniciais deve estar ancorado em um trabalho pedagógico crítico e contextualizado, que conecte os saberes escolares às práticas sociais dos estudantes. Observou-se que, ao recorrer a gêneros digitais familiares aos alunos—como vídeos do YouTube, redes sociais, jogos e memes—o professor pode estabelecer pontes entre a cultura juvenil e os

objetivos curriculares, tornando as aprendizagens mais significativas. Para isso, são fundamentais a escuta ativa, o planejamento colaborativo e o papel do educador como designer de experiências de aprendizagem, como sugerem as diretrizes dos multiletramentos.

Dessa maneira, ao incorporar as tecnologias digitais de forma reflexiva e contextualizada, a escola não apenas fortalece sua função social, mas também se torna mais preparada para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023-2026**. Brasília: MEC/FNDE, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/ANEXO1PNLD_Ensino_Mdio_CGMD1206.pdf. Acesso em mai. 2025.

BRITO, Gláucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. **Apresentação - Cultura digital e educação: desafios e possibilidades**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e76482, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9mMf8kMd5kZntDYFV965v3n/?format=pdf>. Acesso em mai. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

_____. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 79, n. 1, 2009.

COUTINHO, E. A. F. **Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_13d0a64ad15636233a8e4373d4b8c582. Acesso em mai. 2025.

FANTIN, Monica. **Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital**. Educação Pública, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/3836/2617/11555>. Acesso em mai. 2025.

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

HARGITTAI, Eszter. **Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills**. First Monday, v. 7, n. 4, 1 abr. 2002. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942>. Acesso em mai. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD** Contínua: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>. Acesso em mai. 2025.

INSTITUTO ALANA. **Relatório de Atividades 2022**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/01/Relatorio2022_PT.pdf. Acesso em abr. 2025.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

LOPES, Cristiane Rosa; VEIGA, Jaqueline Fonseca; LUTERMAN, Luana Alves. **A importância dos multiletramentos na formação e na prática docente: a pirâmide holográfica como um recurso didático**. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/download/42328/31020/155816>. Acesso em mai. 2025.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NIC.br – **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR**. TIC Educação 2023: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: NIC.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras/>. Acesso em mai. 2025.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO (UFPE/UFMG). **Estudos sobre práticas de leitura e mediação docente nas séries iniciais**. Recife/Minas Gerais, 2014-2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42894>. Acesso em mai. 2025.

PACHECO, R. D.; *et al.* **Os impactos da inteligência artificial na sala de aula**. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e 5429, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5429>. Acesso em mai. 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. **A linguagem dos emojis**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 379–399, 2016.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos e práticas culturais na escola**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. **Educação, formação docente e multiletramentos: articulando saberes para o ensino fundamental.** Educação & Sociedade, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkKDDRSwHFxLG/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOWSKI, Acir Mário. **A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos.** Perspectiva, v. 39, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68005>. Acesso em mai. 2025.

_____. **Multiletramento na Educação Infantil: uso da “Mesa Tablet” no desenvolvimento da Aprendizagem.** Revista Pesquisa e Desenvolvimento, v. 9, 2024. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/669>. Acesso em abr. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, v. 3, n. 7, p. 41-52, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em abr. 2025.

_____. **Alfabetização e letramento: de como se aprende a como se ensina.** Revista da Abralín, 2023. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1664> Acesso em abr. 2025.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.



A Contribuição da Música para o Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança

The Contribution of Music to Children's Development and Learning

Paulo Jardel de Moraes Andres

Acadêmico do Curso de Pedagogia UPF e autor deste estudo.

Elisabeth Maria Foschiera

Professora da Faculdade de Educação da UPF e orientadora deste estudo.

Resumo: O presente estudo é o resultado de uma reflexão teórica sobre a utilização da música na educação desde seus primórdios, resgatando historicamente seu aparecimento e a sua inclusão no âmbito escolar. Mostra, ainda, a relevância da inserção desse fundamental componente curricular junto com as demais disciplinas, bem como a sua necessidade no desenvolvimento das crianças, como parte integrante da cultura popular e como conhecimento a ser trabalhado no contexto escolar. A música mostra que não é somente uma junção de sons e fonemas, mas também um valioso recurso que pode fazer a diferença nas escolas, pois, desperta o indivíduo para um mundo satisfatório e prazeroso tanto para a mente quanto para o corpo, que facilita a aprendizagem o desenvolvimento e também a sociabilidade do aluno.

Palavras-chave: música; educação; desenvolvimento; aprendizagem.

Abstract: This study is the result of a theoretical reflection on the use of music in education since its early origins, historically tracing its emergence and inclusion within the school environment. It also highlights the relevance of incorporating this essential curricular component alongside other subjects, as well as its necessity in children's development—as part of popular culture and as knowledge to be addressed in the educational context. Music is shown not merely as a combination of sounds and phonemes, but as a valuable resource that can make a significant difference in schools. It awakens individuals to a fulfilling and enjoyable world for both mind and body, facilitating learning, development, and students' socialization.

Keywords: music; education; development; learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata das contribuições da música nos processos de aprendizagem no âmbito escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, por meio de leituras de livros, revistas, sites e artigos que tratam sobre o tema e tem caráter de Trabalho de Conclusão de Curso. Desse modo, se encontra correlacionado com a prática do professor em sala de aula, tendo em vista que o tema abordado é a música, utilizada como um recurso pedagógico do professor dos anos iniciais.

O estudo busca contextualizar a música dentro do processo de aprendizagem, trazendo uma reflexão quanto a sua relevância no planejamento docente, de modo a contribuir na formação integral do aluno. Tem como objetivo principal reconhecer a importância da música no desenvolvimento integral de crianças inseridas no

contexto escolar, de modo que venha a contribuir na socialização em sala de aula e, mais tarde, com a sociedade. Discute, ainda, de que modo a música, como a arte, pode ser um importante vetor do conhecimento.

Por esta razão, explora-se aqui a temática da música na educação, demonstrando a necessidade de que haja harmonia entre todos os envolvidos no desenvolvimento educacional da criança, abordando os pontos: o histórico da música dentro da educação e suas contribuições; e, como a música propicia o desenvolvimento da criança.

Tão essencial quanto ter acesso à saúde, à alimentação, e a outros pontos como o brincar, a música em sua área de conhecimento oferece às crianças a base para que cresçam sujeitos em pleno desenvolvimento nos campos cognitivo, emocional e social. Deste modo, ela fornece uma base para desenvolver habilidades que irão permanecer por toda a sua vida em suas relações sociais. A música abre caminho para que ocorra a interação com o mundo e entre outros que rodeiam o dia a dia das crianças, o que vem a contribuir para a formação de um repertório inicial no seu universo sonoro.

O Histórico da Música dentro da Educação e suas Contribuições

A música carrega um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança, despertando as sensações mais diversas, tornando-se uma das formas de linguagem com grande valia quando se trata de instrumento facilitador de aprendizagem e instigação da memória das pessoas.

Desde o nascimento o ser humano apresenta uma grande necessidade de comunicação, interagir com a sociedade e o meio envolvente. Essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Morris (1975, p. 235):

Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

Dentre as várias dimensões da música, muitas podem ser exploradas na escola. Tanto pode ser trabalhada como arte quanto pode contribuir com o desenvolvimento de diferentes temas em sala de aula. Na escola as atividades com a música recebem o nome de Educação Musical. Entretanto, é importante salientar que Educação Musical não é somente o que se trabalha na escola enquanto música, mas sim e, igualmente, os diferentes aspectos musicais que são estudados e explorados tanto dentro quanto fora de um ambiente escolar ou acadêmico. Para explicar melhor esta questão traz-se Arroyo (2002, p. 18) quando afirma que:

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo

acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles.

Apesar do conceito amplo e interessante que hoje se tem de educação musical e de sua importância para a Educação e a Cultura, nem sempre ela foi vista desta maneira e nem valorizada como parte essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Como já citado anteriormente, em épocas que antecedem a nossa, a música tinha outras finalidades. Segundo estudos de Fonterrada (2008), a busca do valor da música tem sua origem na Grécia Antiga, tendo influência no humor, na formação do caráter e na cidadania de todas as pessoas. Dessa forma, era dado um valor imenso à música, ninguém poderia viver sem ela, pois trazia benefícios morais, sociais e políticos. Com o passar do tempo, a música passa a ser vista como ciência e deveria servir à Igreja Cristã, onde as crianças órfãs eram exploradas. Como relata Fonterrada (2008, p. 35):

Dentro do entendimento de música como louvor a Deus, e ao lado da visão teórica, constituindo-se a Igreja na grande disseminadora de conhecimento, o controle do aprendizado musical lhe é confiado e, embora ainda não se possa falar em “educação musical” na acepção que hoje se dá ao termo, a atividade prática de música com a presença de crianças é considerada um de seus pontos principais... Como o maior propósito da música era louvar a Deus, as instituições cristãs, isto é, as igrejas, conventos e seminários arregimentavam crianças dotadas de boa voz para suprir as necessidades de seus coros. Geralmente provindas de lares pobres, essas crianças garantiam, muitas vezes, o sustento próprio e o da família.

Durante essa época, entre os séculos V ao XIV, a Educação Musical era muito valorizada e bem vista na sociedade. Como nos conta Fonterrada (2008, p. 32): “Acreditava-se que, sem a música, nenhuma disciplina poderia ser perfeita”. Porém, essa mesma Educação Musical foi objeto de opressão das crianças. A infância não era percebida e muito menos respeitada como atualmente busca-se que seja. Na realidade não existia conceito de infância. Crianças serviam apenas para colaborar com o bem-estar dos adultos, principalmente os das altas elites da Igreja. Assim, elas eram treinadas e ensinadas a usar ao máximo suas habilidades artísticas musicais para o agrado de quem detinha o poder na época. Havia muitas mortes de crianças, pois não recebiam os devidos cuidados, já que eram tratadas como verdadeiros “animaizinhos” e serviam somente para a diversão e entretenimento dos adultos. Levou-se um bom tempo na história da sociedade para que o conceito de infância começasse a mudar e as crianças passassem a ser vistas como seres de direitos e cuidados. Foi no período Renascentista que isso começou a mudar, em meados dos séculos XV ao XVI. Mudaram-se, inclusive, questões referentes à educação. Como descreve Fonterrada (2008, p. 47):

No que se refere à educação, uma importante mudança se faz sentir a partir dessa época, com a aceitação da criança como ser que necessita de cuidados especiais, de saúde e lazer, afastando-se da maneira de entendimento vigente no período medieval, em que era considerada um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles.

A partir daí, começaram a surgir mudanças na educação, de uma maneira geral e na educação musical. Pois, no momento em que a infância foi reconhecida como fase da vida humana que precisava ser observada com mais carinho e atenção, a criança passou a ser vista com outros olhos. Já não se poderia simplesmente usar as crianças para servir aos adultos, era necessário passar a cuidar e respeitar as crianças como seres humanos também de direitos.

A educação musical para as crianças ainda servia à Igreja, mas agora elas passam a ser percebidas como membros da comunidade que contribuíam com a sociedade e com o aperfeiçoamento da fé cristã, através do louvor a Deus. Na Renascença surge um novo estilo de educação musical, o estilo coral. Nessa época a educação estava a cargo principalmente dos Colégios Jesuítas e sua forma de organização aproximava-se ao conceito de escola que temos hoje. Todavia, ainda seria necessário chegar à Idade Moderna, século XVII, para que acontecessem mudanças realmente profundas e significativas no processo educativo.

A história da música, inserida no contexto escolar brasileiro, vem de encontro com o período em que ocorreu o descobrimento do país. Afinal, quando no Brasil chegaram, os portugueses trouxeram junto os jesuítas. Esses, então, se utilizaram das práticas musicais europeias, mais precisamente o canto erudito, como um modo que possibilitaria chegar à conversão dos índios. Esses missionários, que estavam dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte musical, um meio mais fácil de sensibilizar aos indígenas. A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, e acabou por sensibilizar os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se levar pelo som melódico. Desse modo, as canções e hinos católicos eram traduzidos para o Tupi, língua indígena predominante na referida época. Também ocorria a prática de se utilizar os Autos, que se tratava de monólogos acompanhados por música. Com isso os catequizadores findavam por ignorar a cultura já estabelecida entre os povos nativos, uma vez que a música europeia passou a ter dominância sobre a música nativa, tornando-se mais um claro exemplo do poder que a Metrópole exercia sobre a Colônia. O período colonial brasileiro condicionou a educação musical presa à igreja católica, salvo quando ocorriam aulas particulares cujo objetivo era profissionalizar-se dentro do campo.

Com a chegada de Dom João VI ao Brasil, a música obteve uma atenção de maior valia, sendo destinado a ela, um tratamento significativamente superior, sobretudo, quando no processo de reorganização da Capela Real, o padre José Maurício Nunes Garcia (1767- 1830) solicitou que viesse de Lisboa o organista José do Rosário. O padre José era mestre de música e compositor e fundou um curso de música que perdurou por quase trinta anos, qualificando, na época, alguns dos mais notáveis nomes do Rio de Janeiro, como Dom Pedro I e Francisco Manuel da Silva, que futuramente veio a compor o Hino Nacional Brasileiro. A música, porém,

não podia se limitar às igrejas e, em 1813, se iniciou a edificação do Teatro São João, uma vez que o velho Teatro de Manuel Luiz não era mais “digno” da corte portuguesa. Terminado esse período, o marco para o ensino da música no país foi o ano de 1854.

Nessa época foi oficializada a presença da prática nas escolas públicas brasileiras. A lei promulgada então determinava que fossem lecionadas noções musicais e exercícios de canto. Infelizmente, após o regresso de Dom João para Portugal, as atividades passaram por uma breve decadência. A música sacra desgastou-se em relação à música profana, que começou a explodir pela nação. Assim sendo, as atividades musicais que antes se concentravam em comunidades sacras moveram-se para os teatros. As músicas com raízes indígenas e africanas, pouco foram inseridas no ensino formal de música e permaneceram sendo usadas como uma prática de transmissão oral e assistemática.

Um conflito então se estacionou como marca no Brasil desde o início do período colonial até meados do período da República, no século XX: a oposição entre a música de cultivo e origem popular e a educação musical informal, e, a música erudita e educação musical formal. No início do século XX, dois educadores de São Paulo reorganizaram o ensino já estabelecido na rede pública. Assim, João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim começaram a promover o canto coral. Prática esta que foi impulsionada por outros fatores pertinentes ao período, como a popularização do Canto Orfeônico. A finalidade dessa atividade, originada na França do século XIX, era educar e disciplinar através do canto amador. Naqueles tempos diversos manuais didáticos de Canto Orfeônico foram publicados no Brasil. Os dois mundos distintos somente se uniram ao final da década de 1930, quando retorna ao país uma das figuras mais importantes na história da educação musical brasileira: Heitor Villa-Lobos. Dez anos antes, o maestro e compositor havia passado uma temporada na França. Foi onde vislumbrou o potencial da música como instrumento educador e entrou em contato com as propostas de Zoltán Kodály. O educador húngaro propunha que, além de utilizar o canto coral, deveria-se priorizar material folclórico e popular da própria terra.

Depois do tempo de D. João VI, projetou-se larga sombra sobre a música brasileira. Nesse período, só uma figura zelou pela conservação do patrimônio musical: Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional), que fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1841), padrão de todas as instituições congêneres no Brasil, como relata Almeida (1942). Um decreto federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música. Na primeira república, a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas. Um exemplo para o entendimento da vida escolar naqueles anos faz-se possível na observação da organização escolar paulista (Nagle, 1968). Basicamente, o ensino primário oficial em São Paulo se organizou em dois cursos: o curso preliminar (para crianças entre 07 e 15 anos) e o curso complementar. O

curso preliminar apresentava seis modalidades: as escolas preliminares, as escolas intermediárias, os grupos escolares (reunião de 04 a 10 escolas preliminares), as escolas provisórias, as escolas noturnas e as escolas ambulantes. Uma escola preliminar (ou uma classe de 40 alunos) deveria fornecer ensino primário gratuito e laico, uma “conquista da república”. É interessante ressaltar que o governo estadual não se incumbia da construção do prédio escolar, que ficava a cargo dos recursos do município.

Dessa forma, em 1932 o Canto Orfeônico tornou-se disciplina oficializada nas escolas públicas do Rio de Janeiro. E foi nesse mesmo ano que Villa-Lobos ficou à frente da direção da Superintendência da Educação Musical e Artística (Sema). A instituição tinha por objetivo justamente formar professores de Canto Orfeônico. Em função disso, o país presenciou um crescimento da prática nas décadas de 30 e 40. Na medida em que os séculos foram passando a Educação foi evoluindo e com ela, apesar de uma maneira mais lenta, a educação musical teve seus avanços. Nesse sentido, Arroyo (2002, p. 19) traz alguns aspectos interessantes da época:

Voltemos rapidamente para o início do século XX, quando a educação musical em foco na sociedade ocidental era acadêmica/escolar, isto é, a educação musical que acontecia nos conservatórios e nas escolas. Suas bases epistemológicas estavam assentadas em algumas formas de conhecer ou entender a realidade: a compreensão do ensino e da aprendizagem musical estava baseada em uma lógica cartesiana e positivista e o que deveria ser ensinado e aprendido era o que na visão evolucionista era tomado como ápice da produção musical da humanidade: a música de concerto dos séculos XVIII E XIX da tradição européia.

Nas décadas de 50 e 60 os educadores musicais Liddy C. Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa, Carmen Maria M. Rocha, entre outros, introduziram os “métodos ativos” de educação musical em escolas especializadas no ensino de música, principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Paralelamente nas escolas públicas, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, o “Canto Orfeônico” perdeu espaço e foi substituído em 1964 pela “Educação Musical”, mas na prática as aulas não diferiam da proposta anterior. Essa LDB foi substituída por uma nova, em 1971. As disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” tomaram o lugar do “Canto Orfeônico” no que se referia à missão de promover o patriotismo e o respeito à moral e a música foi incorporada à disciplina “Educação Artística”, com caráter polivalente: o professor deveria dominar quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho. Porém, os cursos de formação com duração de três anos, impossibilitava aos professores aplicarem adequadamente as quatro áreas de expressão artística, fazendo com que focassem as artes plásticas em suas aulas. Nesse contexto, a música foi praticamente esquecida do cotidiano das aulas devido à sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios.

Em 1996, uma nova LDB substituiu a vigente desde 1971, no entanto, nada mudou em relação às aulas de música, que continuaram inexistentes. Em 1997

houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de orientações para os docentes desenvolverem em cada área do conhecimento. O volume de número seis, intitulado “Arte”, apresenta orientações acerca das quatro áreas já supracitadas, mas devido à fragilidade da lei, a música, enquanto área de conhecimento, esteve ausente das escolas públicas brasileiras por cerca de 40 anos. Em agosto de 2008 foi aprovada a lei nº 11.769, a qual tornou “obrigatório” o ensino de música nas escolas de educação básica, como conteúdo não exclusivo, sem a exigência de professor habilitado em música e sem especificações de quais conteúdos devem ser trabalhados. Mesmo longe do ideal, tal lei representa um avanço para os educadores musicais que vêm, há vários anos, em busca da inserção desta área do saber nos currículos das escolas públicas, de forma obrigatória.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. Pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeia, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar. “O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo” (Alves, 2007, p. 18).

Na visão de Barros, Pereira e Goes (2008), a aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos que são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe em um determinado momento. Trata-se de um processo contínuo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e vai aperfeiçoando-se no ambiente escolar e na vida social de um indivíduo, um processo que valoriza as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e tem como objetivo a elevação da experiência, formação, raciocínio e observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem.

Para Piaget (1998, p. 39), a aprendizagem provém de “equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Diante dessa afirmação nota-se que, a aprendizagem parte do equilíbrio e a sequência da evolução da mente, um processo que não acontece isoladamente, tanto pode partir das experiências que o indivíduo acumula no decorrer da sua vida, como também por meio da interação social. Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (Antunes, 2008, p. 32).

Ainda de acordo com Piaget (1974, p. 42), “a aprendizagem ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilibração”. Essa afirmação demonstra que a aprendizagem não parte do zero, mas sim, de experiências

anteriores, o indivíduo vai desenvolvendo sua capacidade de assimilação por meio da organização do esquema cognitivo. A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola (Vygotsky, 1984, p.87).

É no contato com a primeira sociedade, família, que a criança tem suas primeiras aprendizagens. Nesse contato, a criança cria seu próprio estilo de aprendizagem, que terá modificações à medida que a mesma tenha convívio com outros contextos. Nesse sentido, Almeida (1999, p. 48) afirma que: “Cada estágio da afetividade, ou seja, as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação”. Portanto, quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade.

Vê-se com isso que, o início da aprendizagem humana se dá no âmbito familiar, e depois no social e na escola, ou seja, observa-se que existe um conflito quando a criança deixa o convívio familiar e é inserida na escola. No princípio do contato escolar, alguns alunos sofrem e outros não. Assim como há o reflexo do ambiente familiar no escolar, também atitudes de professores não contribuem para essa adaptação, prejudicando a vida educacional, criando em alguns alunos rejeição à escola, aumentando o índice do insucesso escolar.

Nessa perspectiva, a música é considerada por vários autores e pesquisadores, entre eles Loureiro (2003) e Correia (2010), como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, a qual proporciona bem-estar e colabora para a ampliação da aceitação do contexto escolar, tão necessário para a formação plena da criança. Destaca-se que o aprendizado musical é um estímulo ao período de escolarização, ajudando na apropriação da linguagem, concentração e no aprendizado das áreas do conhecimento. Por meio do contato com a música, a criança aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelece um diálogo mais harmonioso, fato que contribui para o aprimoramento das relações interpessoais e o convívio em sociedade, promove ainda o desenvolvimento do senso de colaboração e respeito mútuo, como também proporciona segurança emocional e confiança, porque ao praticá-la as crianças aumentam a autoestima.

A música tem o importante papel de promover o ser humano, incluindo todas as crianças, distanciando-se da concepção da participação àqueles que possuem talento, ou seja, que tem ritmo, afinação e, por conseqüência mais facilidade para a aprendizagem. Acredita-se que, a linguagem musical é construída com base na vivência de cada sujeito. Desse modo, todos têm direito de cantar, por exemplo, mesmo que sejam desafinados, todos podem tocar um instrumento ainda que não tenham senso rítmico maturado, pois as competências musicais se dão pela prática regular e pelas vivências de musicalização encaminhadas pelo educador, respeitando, valorizando e estimulando sempre o aluno à expressão musical. Por isso, trabalhar atividades pedagógicas fazendo uso da música mostra-se estimulante, pois por intermédio delas estabelecem-se condições de observar a

percepção musical das crianças e a sua melhora na sensibilidade, na construção do conhecimento, no raciocínio e na expressão corporal, entre outras habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais.

A música, como qualquer outra arte, acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade. Antes mesmo do descobrimento do fogo, o ser humano comunicava-se por meio de sinais e sons rítmicos. Bréscia (2003), afirma que a música está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos. Contudo, com o decorrer do tempo e com a modificação no espaço geográfico o homem descobriu a linguagem e a escrita, mas, apesar disso, a música permanece no cotidiano descrito pelo contexto histórico na modernidade e na contemporaneidade.

Assim como qualquer outra manifestação histórica, a música não aparece como verdade absoluta. Como linguagem, ela tem sido considerada uma fonte para o conhecimento acadêmico, defendida por historiadores como Contier (1985) e Tinhorão (1998). A linguagem musical transforma-se em recurso didático na medida em que é chamada para auxiliar no processo de aprendizado como consequência dos objetivos propostos, entre eles o de promover o desenvolvimento dos conteúdos programáticos a partir do processo de transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança se torne um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro. Por isso que se torna um poderoso instrumento que aumenta, na criança, além da sensibilidade a audição, qualidades como: concentração, coordenação motora, sociabilização, respeito a si próprio e aos outros, esperteza, raciocínio, disciplina, equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do ser humano. O processo de musicalização deve alcançar a todos, buscando desenvolver esquemas de absorção da linguagem musical.

No processo de musicalização, não se pode esquecer de que as crianças, quando brincam, usam sons espontaneamente, criam músicas, e essa atitude, se não é incentivada, tende a desaparecer com o tempo. A musicalização deve ser trabalhada de maneira lúdica. Portanto, não se pode dizer que a musicalização serve para transformar as crianças em seres musicais, apenas precisa-se incentivá-las a continuar usando e criando sons. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (Bréscia, 2003).

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível às crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998, p.

49). Por meio da música é possível exercitar toda a estrutura da educação infantil, além de ser lúdico e prazeroso as crianças se manifestam através das canções, das cantigas de roda, das danças, teatro, etc. As atividades musicais na escola podem ter objetivos preventivos, nos seguintes aspectos:

- Físico: oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga.
- Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro.
- Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão. O educar e o cuidar que direcionam as relações contínuas entre as crianças e os educadores nas instituições de educação infantil diariamente torna-se mais fácil e acessível por meio da musicalidade, pois sabe-se que, a música une culturas e gerações, estreitam as relações interpessoais e abre um leque de oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e ajuda na conquista e aprimoramento do conhecimento. As atividades que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) *apud* Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:
 - Desenvolvimento socioafetivo: a criança aos poucos vai formando sua própria identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar se com os demais. As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, a compreensão, a participação e estimulando cooperação. Dessa forma a criança vai fortalecendo o conceito de respeito ao próximo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer, ela libera seus sentimentos, expressa suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e realização pessoal.
 - Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: a origem de conhecimento da criança são as vivências que ela já traz consigo para a escola. Nesse sentido, as experiências musicais vividas por ela em casa facilitarão uma participação ativa favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua capacidade de ouvir melhor e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais; ao acompanhar com gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e sua atenção e concentração; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e se relacionando com o ambiente em que vive.
 - Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem diversas oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras,

aprenda a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura. O ritmo tem um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente da criança, favorecendo um impacto emocional a mente e aliviando as tensões. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo do desenvolvimento da escrita e leitura.

Gaio e Meneghetti (2004, p. 98) nos mostram que é na sala de aula que o aluno revela suas especialidades, mostrando suas desilusões internas ou sua genialidade até então desconhecida. É nesse espaço que o educando é obrigado a conviver com outras crianças, tendo eles pensamentos distintos. O aluno traz para sala de aula uma bagagem de atitudes naturais praticadas em sua casa e em seu cotidiano, não conseguindo deixar de lado a sua fonte histórica.

Soares (2008, p. 209), diz que a “utilização da música como recurso didático foi uma constante [...], considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método ‘ouvir e interpretar’”. Tais considerações permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia entre autor/compositor e o mesmo. Dessa forma, é possível levantar a hipótese de que o aluno, nas situações em que a música é utilizada como recurso didático, se identifica com o assunto, podendo transformar seus conceitos espontâneos em conceitos científicos. Gardner (1996), admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e da discriminação dos elementos constituintes da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do ensino de música na escola precisa considerar que o ensino e a aprendizagem desta, não ocorrem apenas na sala de aula, mas em circunstâncias mais amplas. Deste modo, ao professor não cabe discutir a música em sua essência na escola, mas sim reflexionar com relação a quais aspectos a educação musical pode ajudar no dia a dia dos alunos, bem como em seus interesses e dificuldades, buscando sempre compreender a realidade em que vivem e atuam.

A música capacita os alunos para que sejam capazes de realizar funções motoras e intelectuais, assim como relacionar-se com o meio social. Essas ferramentas de trabalho caem para os professores como meios facilitadores de aprendizagem. Além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, a música oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas e também pode ser usada como um método no aprendizado de forma interdisciplinar.

No espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. A escola deve ampliar o repertório cultural do seu aluno, favorecendo a convivência

com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne um ser crítico. Conforme Barreto (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

O ato musical no espaço escolar ajuda no processo de aprendizagem despertando e estimulando a área afetiva, cognitiva e linguística das crianças. As vantagens que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, seja pelo raciocínio, sociabilidade, concentração, comunicação, é de grande valor e aproveitamento para a vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário. **Pequena História da Música**. São Paulo: Martins Editora, 1980.
- ARROYO, Margarete. **Educação musical na contemporaneidade**. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, v. 2, p. 18-29, 2002.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a dia**. Blumenau: Acadêmica, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CORREIA, Marcos Antônio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. Revista Luminária, União da Vitória, PR, nº6, p.83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.
- FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (Coord.). **Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações**. Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo, 2014.
- FONTEARRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.** Disponível em: <<http://www.faesl.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>>.

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 16 out. 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental.** São Paulo: Papyrus, 2003.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república.** In: HOLLANDA, S.B. História Geral da civilização brasileira. Tomo III, livro 3. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. p. 259-291.

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1974.

SOARES, Olavo P. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.



Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down: Possíveis Adaptações Curriculares

School Inclusion of Children with Down Syndrome: Possible Curriculum Adaptations

Ana Beatriz Silva da Rosa

Graduada em pedagogia pela UNINASSAU. Graduanda em Terapia Ocupacional pela UFPB. <http://lattes.cnpq.br/4398963377428641>

Luan Henrique Anselmo da Silva

Graduando em Terapia Ocupacional pela UFPB. <http://lattes.cnpq.br/8004211708844878>

Ana Cristina Silva Daxenberger

Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial/UFPB. Professora da UFPB. Professora do PPGL. <http://lattes.cnpq.br/2467412638469336>

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre como a inclusão escolar pode se constituir como um fator fundamental para promover a participação ativa e o desenvolvimento global de crianças com Síndrome de Down (SD), no ensino fundamental, apontando a necessidade de adaptações curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com utilização de fontes primárias e secundárias, como documentos oficiais e textos teóricos que tratam sobre inclusão e escolarização de crianças com SD. Os dados mostram que é necessário pensar em adaptações curriculares, observando as demandas individuais das crianças com SD; promover o acolhimento e a valorização da diversidade no âmbito escolar; assim como a construção de práticas educativas na perspectiva do desenho universal de aprendizagem.

Palavras-chave: inclusão escolar; adaptações curriculares; desenho universal de aprendizagem.

Abstract: This paper aims to reflect on how school inclusion can be a fundamental factor in promoting the active participation and overall development of children with Down Syndrome (DS) in elementary school, highlighting the need for curricular adaptations. This is a qualitative bibliographical study using primary and secondary sources, such as official documents and theoretical texts that deal with the inclusion and schooling of children with DS. The data show that it is necessary to think about curricular adaptations, observing the individual demands of children with DS; promoting the acceptance and appreciation of diversity in the school environment; as well as the construction of educational practices from the perspective of universal learning design.

Keywords: school inclusion; curricular adaptations; universal learning design.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é caracterizada pelo processo de inserção de todos os estudantes em diferentes ambientes educativos, sejam eles: escolas, universidades, ou outras instituições de ensino, proporcionando o desenvolvimento social e intelectual (Baptista, 2015). No entanto, esse ideal inclusivo contrasta com a forma

como a educação de pessoas com deficiência (PcD) foi historicamente conduzida, caracterizando-se mais como exclusão (Jannuzzi, 2004; Mazzoti, 2005). Desde o início de sua construção como política pública, a partir de 1990, a inclusão esteve imersa em tensões e contradições, refletindo as maneiras pelas quais a sociedade compreende e lida com a diferença.

Durante o século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a resposta institucional à deficiência fundamentava-se em lógicas excludentes. Crianças e jovens com necessidades específicas eram frequentemente afastados da escola regular e encaminhados às instituições segregadas, o que reforçava a marginalização desses sujeitos (Santos *et al.*, 2025). Tais práticas eram sustentadas por concepções biomédicas e assistencialistas da deficiência, que a entendiam como um déficit individual a ser corrigido ou tratado (Narciso *et al.*, 2024). Esse modelo centrado na normalização do sujeito desconsiderava o papel transformador da escola e sua responsabilidade em acolher a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A transição de um modelo excludente para uma abordagem inclusiva na educação não ocorreu de forma espontânea, mas foi resultado de intensas mobilizações sociais e de avanços significativos no campo dos direitos humanos. Um dos primeiros marcos internacionais nesse sentido foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que reconheceu a educação como um direito fundamental de todos os indivíduos (ONU, 1948). Apesar disso, foi somente com o fortalecimento das lutas por equidade e justiça social — conduzidas por movimentos sociais e por sujeitos historicamente marginalizados — que se passou a questionar de maneira mais incisiva as estruturas escolares excludentes e a exigir transformações efetivas no sistema educacional (Narciso *et al.*, 2024).

No contexto brasileiro, esse movimento encontrou respaldo jurídico com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como um direito de todos, e foi posteriormente reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a importância de adaptar o ensino às singularidades dos estudantes (Santos *et al.*, 2025; Sasaki, 2001).

Esse avanço em direção à inclusão ganhou projeção internacional com a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU), e sua ratificação no Brasil, em 2008, com equivalência constitucional. Mais do que assegurar o simples acesso à escola, a Convenção representa uma mudança de paradigma ao propor uma ruptura com modelos de integração condicionada, defendendo a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos. Nessa perspectiva, a participação plena de educandos com deficiência deve ocorrer em condições de igualdade, com base no reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e social (Narciso *et al.*, 2024).

No contexto brasileiro, o compromisso com a inclusão escolar ganhou respaldo normativo com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida também como o Estatuto da PcD, que ampliou significativamente o entendimento da inclusão para além dos

muros da escola. Essa legislação articula os princípios de acessibilidade, autonomia e cidadania, evidenciando que a inclusão não se restringe ao acesso físico à instituição, mas envolve a garantia de condições reais de permanência, participação e aprendizagem. Conforme expressa o artigo 28, incisos I e II, da referida lei, é dever do Estado assegurar “todos os níveis e modalidades [de ensino], bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”, além de promover:

O aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Reconhece-se, assim, que não basta garantir matrícula: é necessário reestruturar a escola em sua totalidade — do currículo às práticas pedagógicas — para que esta se torne um espaço que acolha, respeite e valorize todas as formas de existência (Narciso *et al.*, 2024).

Nesse sentido, uma das principais diretrizes que operacionalizam esse compromisso é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. Essa política orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, promovendo respostas educacionais condizentes com suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Um dos instrumentos centrais dessa política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado como apoio complementar — e nunca substitutivo — ao ensino comum. O AEE visa eliminar barreiras à aprendizagem, oferecendo suporte pedagógico e recursos que favoreçam a construção de trajetórias escolares mais equitativas, reafirmando o princípio de que a educação inclusiva se constrói no cotidiano da escola regular.

Apesar dos avanços legislativos no campo da inclusão, o processo de efetivação desse direito, ainda, enfrenta diversos obstáculos no cotidiano escolar. Conforme destacam Omote e Boato (2019), embora as políticas públicas tenham promovido conquistas importantes, como a ampliação do acesso à escola regular, persistem desafios significativos relacionados à adaptação das instituições de ensino e à formação adequada dos professores. Essas fragilidades acabam comprometendo não apenas o cumprimento da legislação, mas também o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Diante desse cenário, este estudo propõe refletir sobre como a inclusão escolar pode se constituir como um fator fundamental para promover a participação ativa e o desenvolvimento global de crianças com Síndrome de Down (SD), no ensino fundamental. Ao considerar as especificidades desse público, busca-se compreender de que maneira a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente acolhedor e capaz de oferecer condições pedagógicas, sociais e afetivas que favoreçam seu protagonismo no processo educativo.

O estudo caracteriza-se com uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com utilização de fontes primárias e secundárias, como documentos oficiais e textos

teóricos que tratam sobre inclusão e escolarização de crianças com SD. Esse estudo está organizado em 3 subtítulos, para além da introdução: I) referencial teórico que trata da etiologia sobre a síndrome de Down e sobre adaptações curriculares II) discute-se sobre as possibilidades de adaptações em materiais, posturais e de currículo na escola para pessoas com SD, e por último as considerações finais.

ELUCIDAÇÕES ETIOLÓGICAS SOBRE A SÍNDROME DE DOWN (SD) E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Compreender e conhecer as características gerais da SD e suas implicações no desenvolvimento infantil permite que educadores, gestores e demais profissionais da escola atuem de forma mais consciente, empática e eficaz na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A seguir, será apresentada uma breve contextualização sobre a síndrome, com foco nas dimensões biológicas, cognitivas e sociais que impactam diretamente na experiência educacional dessas crianças.

Síndrome de Down: características

Etimologicamente falando, “síndrome’ significa um conjunto de sinais e sintomas e ‘Down’ designa o sobrenome do médico pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com SD” (Brasil, 2013, p.9). Com os estudos avançados, sabe-se que a síndrome de Down (SD) é uma condição genética ocasionada por uma alteração cromossômica. Em condições normais, os seres humanos apresentam 23 pares de cromossomos em cada células, já em indivíduos com a SD há um erro na distribuição dos cromossomos, o qual o sujeito com SD apresenta 47 cromossomos.

De maneira simples, há três tipos de alteração cromossômica que pode ocasionar a Síndrome de Down, são elas: a) trissomia 21 simples que, é caracterizado pela presença de um cromossomo extra no par 21, correspondendo a 95% dos casos (Brasil, 2013); b) translocação cromossômica, que “ocorre geralmente devido aos rearranjos cromossômicos com ganho material genético, representando entre 3% a 4% dos casos de SD [...] frequentemente envolvendo o cromossomo 21 e o cromossomo 14” (Coelho, 2016, p.3); c) e mosaïcismo, nem todas as células recebem o cromossomo extra (Silva e Kleinhans, 2006) e considerado “[...] a causa mais rara da SD entre os três tipos [...] A sua ocorrência é casual e o zigoto começa a dividir-se normalmente, produzindo-se erro de distribuição dos cromossomos na 2º ou 3º divisões celulares” (Coelho, 2016, p.4).

As características e alterações clínicas mais comuns são: hipotonia, frouxidão ligamentar, instabilidade nas articulações, prega palmar única, dedos curtos, mãos menores, alteração auditiva e ocular, cardiopatias, estatura baixa e dificuldades em buscar estímulos no ambiente (Capuruço, 2018). Além de atrasos no desenvolvimento intelectual e cognitivo, como se expressa Pelosi, Teixeira, Nascimento (2019, p. 719):

Crianças com síndrome de Down apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e deficiência intelectual em algum grau, que se expressam por limitações significativas tanto no funcionamento cognitivo quanto no comportamento adaptativo, presentes em habilidades conceituais, sociais e práticas, além dos aspectos físicos e intercorrências clínicas que influenciam o desenvolvimento de suas habilidades motoras e de comunicação.

Além disso, pode-se destacar alterações neurológicas importantes que podem acometer o processo de desenvolvimento das pessoas com SD. A título disso, Silva e Kleinhans (2006) destacam que o sistema nervoso da criança com SD apresenta alterações na estrutura e no funcionamento, como por exemplo, dificuldade em focar e processar um estímulo devido ao esgotamento das conexões neurais. Além disso, o cerebelo dessas pessoas é menor, o que pode comprometer no equilíbrio, controle postural, atenção e organização temporal (Silva e Kleinhans, 2006).

Nesse sentido, Silva e Kleinhans (2006, p.126) destacam que:

Essas alterações podem exercer sobre o desenvolvimento inicial nos circuitos cerebrais, afetando a instalação e as consolidações das conexões de redes nervosas necessárias para estabelecer os mecanismos da atenção, memória, a capacidade de correlação e análise, o pensamento abstrato, entre outros.

Posto isso, ressalta-se que a memória, a atenção, a capacidade de correlação e análise, o pensamento abstrato, o equilíbrio e a coordenação motora, estão correlacionados de maneira intrínseca com o processo de ensino e aprendizagem. Uma criança que não é estimulada terá comprometimentos de desenvolvimento ainda mais grave. Por isso, recomenda-se que os pais estimulem seus filhos de maneira precoce e procurando ajuda de profissionais como terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, que ajudarão no desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo (Amarante *et al.*, 2021).

Outrossim, é importante frisar que embora a trissomia esteja presente, ela não determina, por si só, o prognóstico da pessoa com SD, pois cada indivíduo possui características únicas, influenciadas tanto por sua herança genética quanto pelos cuidados e estímulos recebidos, especialmente nos primeiros anos de vida (Silva e Almohalha, 2022). Isso é também discutido por Diniz (2007) ao tratar sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência, ao tratar sobre a educação especial como modelo social, apontando que as limitações são normalmente impostas pela sociedade e não em função das características das deficiências.

A Criança com Síndrome de Down na Escola

A escola é um ambiente que favorece o ensino e a aprendizagem, proporcionando à criança oportunidades de desenvolvimento em diversas áreas, como a social, emocional, cognitiva e motora. Além disso, contribui para ampliar a compreensão do mundo e estimular o exercício da cidadania. Não obstante, a criança com trissomia 21, também se beneficia dos estímulos oferecidos, que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

A educação escolar é obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Quando a criança inicia na escola, esta é direcionada para a educação infantil que exerce uma função importante no desenvolvimento global da criança com SD, pois gera:

1. a interação social;
2. o desenvolvimento psicomotor, por exemplo, da coordenação motora (grossa e fina);
3. o desenvolvimento da linguagem oral com ampliação de vocabulário e de conceitos;
4. a aprendizagem da linguagem escrita, através de desenhos, registros diversos com ênfase na função social;
5. a possibilidade de ampliação dos referenciais para imitação;
6. a participação em atividades lúdicas;
7. o estabelecimento de limites;
8. a aprendizagem de habilidades da vida diária, como atos básicos à sobrevivência e a interação social, por exemplo cuidados com o corpo (Pimentel, 2007, p.32-33).

O ensino fundamental abrange crianças e adolescentes com idades entre 6 e 14 anos, sendo dividido em duas etapas: o ensino fundamental I, que corresponde do 1º ao 5º ano, e o ensino fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano, com duração total de nove anos, é uma das etapas mais longas da educação básica. As habilidades conquistadas nesse período consistem em:

1. o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas;
2. as competências no uso da linguagem: oral, escrita (leitura e escrita) e matemática;
3. a elaboração do pensamento conceitual abstrato;
4. a conquista da autonomia na vida diária através da operacionalização de um currículo funcional;
5. a competência social (Pimentel, 2007, p.33).

Por fim, o ensino médio, tem duração de 3 anos, sendo do 1º ao 3º ano, tendo estudantes entre 15 a 17 anos, tendo como objetivo promover o desenvolvimento das competências funcionais e vocacionais dos estudantes (Pimentel, 2007). Nesse contexto, afirma-se que todas as fases escolares são de extrema importância para o desenvolvimento global do educando com SD.

Por outro lado, crianças com SD podem apresentar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, devido às suas características, como citadas anteriormente, mas isso não significa que não serão capazes de aprender. Todavia isso só ocorrerá quando a escola for inclusiva e com profissionais capacitados para atender as necessidades específicas como está previsto na LBI (2015).

Sobre o processo de inclusão escolar, Schäffner e Buswell (2001) traz 10 elementos essenciais que a escola deve desenvolver para se constituir inclusiva. Dentre esses elementos destacamos: a construção de um projeto político pedagógico pautado no reconhecimento das diferenças e diversidade humana, no qual todos os atores sociais da escola são responsáveis pelo processo de inclusão; adaptações curriculares que ofereça condições de desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças com necessidades específicas; formação docente e dos profissionais da escola; igualdade de oportunidades; aprendizagem colaborativa; cooperação e participação de todos, celebrando as conquistas e socializando as boas práticas. Esses elementos também são reconhecidos nas ideias de Carvalho (2013) e Sasaki (2001).

Como complemento aos elementos essenciais para a construção de práticas inclusivas, apontamos o desenho universal de aprendizagem conforme está previsto na LBI (2015) o qual está caracterizado no artigo 3, inciso II, como: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

Nesse viés, os professores devem colocar em prática os conhecimentos a respeito do desenho universal da aprendizagem, que prevê um ambiente acolhedor, inclusivo e a qual todos possam aprender sem qualquer tipo de empecilho com práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas (Rosalin, 2022).

Outro termo relevante para o processo de inclusão escolar é o conceito de Desenho Universal desenvolvido nos Estados Unidos por arquitetos com o objetivo de criar produtos e ambientes que pudessem ser utilizados por todas as pessoas, independentemente de deficiência, estatura, condições de saúde ou idade. Dessa forma, busca-se eliminar a necessidade de adaptações ou projetos específicos para pessoas com deficiência, promovendo a inclusão e a acessibilidade de maneira ampla e integrada (Carletto e Cambiachi, 2016) Dessa maneira, ressalta-se que a escola tem como obrigação proporcionar espaços que respeitem o desenho universal, gerando espaços e design dos produtos adequados para todos utilizarem.

Por tanto, o desenho universal e o desenho universal de aprendizagem atrelados ao ensino colaborativo podem ser modelos educacionais viáveis à educação da criança com SD. Compreende-se por ensino colaborativo um espaço ao qual “todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.” (Braun e Marin, 2016, p.201). Ou seja, professores de sala de aula, professores do AEE, diretores e coordenadores, devem estar totalmente integrados sobre os estudantes e proporcionar a eles as melhores condições de aprendizagem e permanência na escola.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), prevê que os estudantes com deficiência tenham direito ao acesso e a permanência em qualquer escola, seja ela pública ou privada, sendo obrigatório, quando necessário, a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistiva, profissionais de apoio escolar e atendimento pedagógico especializado (Brasil, 2015). Outrossim, professores e profissionais da escola devem sempre se atualizar e procurar desenvolver suas práticas pelos meios legais, inclusivos, atualizados e individualizados.

As adaptações curriculares tem como objetivo “complementar e oferecer serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras de participação e aprendizagem” (Sousa e Nascimento, 2018, p. 132), devendo ser estratégias desenvolvidas de forma singular, visto que cada educando tem necessidades e características únicas.

Tais adaptações podem ser classificadas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar, que diz respeito ao planejamento geral da escola; no currículo desenvolvido em sala de aula, que se refere as estratégias utilizadas pelo professor, como por exemplo metodologias, atividades, formas de ensinar e avaliar; e no nível individual, ao qual são mudanças direcionadas para um estudante em específico (Sousa e Nascimento, 2018).

As adaptações devem ser realizadas de forma flexível, e essa é uma das principais problemáticas acerca desse conceito, como afirmado por Sousa e Nascimento (2018). Dessa forma, os profissionais de educação devem estar abertos a novas ideias e ir em busca de capacitação, conhecendo metodologias lúdicas e adaptando materiais. Não se faz inclusão escolar sozinho, o processo pode ser muito mais eficaz e eficiente quando todos se responsabilizam pelo processo (Schäffner e Buswell, 2001).

Os professores em sala de aula podem contar com a ajuda do terapeuta ocupacional, profissional que irá compreender as limitações daquele estudante e propor estratégias para que ele consiga desenvolver as atividades em sala de aula, sem que suas dificuldades possam interferir no seu desempenho ocupacional. Uma das técnicas utilizadas por esses profissionais é o uso da tecnologia assistiva (TA).

Compreende-se por TA como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 9).

A Classificação de produtos, recursos e serviços da tecnologia assistiva pode ser dividido em 11:

1 – auxílios para a vida diária e prática; 2 comunicação aumentativa e alternativa; 3 – recursos de acessibilidade ao computador; 4 – sistemas de controle do ambiente; 5 – projetos arquitetônicos para acessibilidade; 6 – órteses e próteses; 7 – adequação postural; 8 – auxílios de mobilidade; 9 auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; 10 – auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; 11 mobilidade em veículos; e 12 – esporte e lazer (Cavalcanti e Galvão, 2024, p.2255).

Nesse ínterim, como já anunciado na introdução, as orientações apresentadas a seguir estão focadas para o ensino fundamental, mas podem também ser utilizadas nos níveis da educação infantil e ensino médio, caso o educando com SD necessite.

O ensino fundamental compreende-se as séries do 1º ano ao 9º ano, ao qual têm educandos entre 6 a 14 anos (idade média).

Adaptações de Materiais Escolares

De acordo com Castro e Pimentel (2009), grande parte das instituições de ensino ainda não dispõe da estrutura necessária para suprir as demandas específicas de estudantes com Síndrome de Down, o que resulta na carência de suporte adequado e de recursos pedagógicos especializados. Além disso, a falta de acessibilidade nos espaços físicos e a falta de materiais didáticos adaptados representam obstáculos significativos ao processo de aprendizagem desses alunos (Coelho *et al.*, 2019).

A SD pode ocorrer atrasos na motricidade fina, que é a capacidade de utilizar “os membros superiores, em especial as mãos, e estão na base para manusear objetos, ferramentas e utensílios” (Serrano, 2015, p.7), devido a prega palmar única e a hipotonia. Nesse contexto, pode dificultar o processo da escrita e o manuseio de tesoura, por exemplo. Contudo, pode-se fazer necessário a utilização de adaptações desses materiais.

As possíveis adaptações podem ser: engrossador de lápis, um dos materiais que podem ser utilizados é o EVA para realizar um engrossador, ou até mesmo massa de EVA, são recursos de baixo custo e com efetividade. Em relação ao uso da tesoura, algumas delas possuem uma já uma adaptação, como retratado na imagem 2, tornando o recorte mais acessível para pessoas com dificuldades motoras ou limitações na coordenação. Esses dois exemplos utilizados de adaptação podem ser associados aos princípios do desenho universal, especialmente, ao uso simples e intuitivo, baixo esforço físico e uso flexível (Carletto e Cambiachi, 2016). Mas claro que cada estudante é único, e poderá apresentar outros tipos de adaptações.

Imagem 1 - Lápis com engrossador feito de EVA.



Fonte: arquivo próprio.

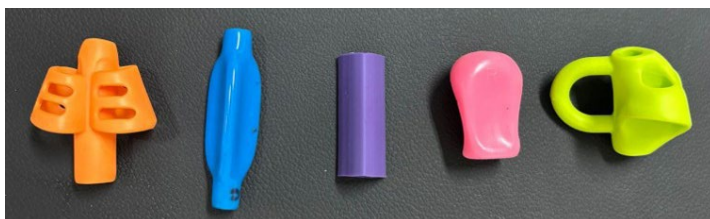
Imagem 2 - Tesoura adaptada



Fonte: arquivo próprio.

Outra possibilidade de adaptação da escrita para crianças com Síndrome de Down, visando estimular a pinça trípode, é o uso de adaptadores desenvolvidos para posicionar corretamente os dedos junto ao lápis, facilitando o manuseio e promovendo uma pegada mais funcional.

Imagem 3 - Adaptadores para lápis.



Fonte: arquivo próprio.

Imagem 4 - Adaptadores para lápis.



Fonte: arquivo próprio.

Adaptação Postural

Pessoas com SD costumam apresentar estatura mais baixa, o que pode dificultar o posicionamento adequado na cadeira e resultar em um distanciamento da mesa. Por isso, é fundamental considerar adaptações posturais que favoreçam a manutenção de uma postura correta, estável e confortável, contribuindo para o desempenho funcional e o bem-estar durante as atividades (Cavalcanti e Galvão, 2024). Diante do que foi apresentado podem ser utilizados alguns recursos para que o posicionamento seja mais adequado para o processo de aprendizagem, como um apoiador de pé e carteiras que possuam um bom espaço para apoiar os materiais.

Imagem 5 - Apoiador de pés.



Fonte: arquivo próprio.

Adaptações Curriculares

As adaptações curriculares para educandos com SD representam uma dimensão essencial para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas no contexto escolar. A construção de um currículo acessível e significativo parte do reconhecimento de que o processo de aprendizagem é singular, exigindo o respeito aos diferentes ritmos e modos de aprender de cada estudante. Nesse sentido, adaptar o currículo não significa empobrecê-lo, mas sim torná-lo responsivo às especificidades e potencialidades dos alunos, valorizando suas identidades e vivências (Sousa e Nascimento, 2018).

As dificuldades de aprendizagem comumente associadas à SD, como apontam Junior *et al.* (2022), requerem estratégias pedagógicas diferenciadas. Crianças com SD podem enfrentar obstáculos no processamento de informações verbais e na manutenção da atenção por longos períodos, o que demanda metodologias que priorizem recursos visuais, instruções claras e passo a passo, além de abordagens multimodais que articulem diferentes canais de aprendizagem. A inclusão, portanto, exige uma reorganização didática que contemple essas necessidades específicas.

No plano prático, atividades como cobrir letras e formas, colorir, recortar e colar, embora simples, contribuem significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção visual e da atenção — aspectos

fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e da escrita de crianças com SD. Contudo, como alerta Viegas (2024), essas práticas devem estar inseridas em um projeto pedagógico coerente e articulado ao currículo, e não se limitarem a intervenções pontuais ou desvinculadas do processo educativo.

Além disso, a avaliação também deve ser repensada no contexto das adaptações curriculares. É possível adotar estratégias diversificadas, como provas objetivas e subjetivas, atividades lúdicas, uso de imagens e figuras, além de avaliações processuais e gradativas. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do aluno, respeitando suas capacidades e considerando sua evolução ao longo do tempo.

A flexibilidade curricular deve englobar a reorganização de conteúdos, metodologias e tempos escolares, respeitando as necessidades individuais de aprendizagem. Essa proposta dialoga com a Resolução nº 1 do CNE/CEB (Brasil, 2009), que orienta que o currículo escolar deve ser aberto, dinâmico, flexível e adaptável, com ênfase nas dimensões básicas e instrumentais do conhecimento, além do uso de recursos didáticos diversificados.

Como afirmam Pletsch *et al.* (2017), a diversificação curricular é central para garantir uma educação de qualidade ao público-alvo da educação especial. É, portanto, imprescindível que os educadores assumam uma postura crítica, criativa e comprometida com a transformação do currículo em um instrumento de inclusão e promoção da aprendizagem significativa.

Adaptar o currículo para pessoas com Síndrome de Down vai além de uma exigência normativa ou técnica — trata-se de uma expressão ética e política do compromisso com o direito à educação de todos. Reconhecer e valorizar as diferenças não como obstáculos, mas como potências, é o que torna a escola um espaço verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o percurso histórico, legal e conceitual traçado, torna-se evidente que a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down não pode ser compreendida apenas como um cumprimento técnico de legislações, mas como uma prática política e ética que exige o enfrentamento de desigualdades estruturais e de paradigmas excludentes ainda presentes nas escolas.

Embora os avanços normativos tenham promovido mudanças significativas, o desafio maior está em transformar o cotidiano escolar em um espaço de reconhecimento genuíno das diferenças, no qual o desenvolvimento das crianças com SD não seja visto como um obstáculo, mas como uma possibilidade concreta de ressignificar o próprio sentido da educação. Nesse sentido, a inclusão não deve ser pensada como uma concessão, mas como um direito inegociável que fortalece a democracia e enriquece o processo educativo de todos os envolvidos. Afinal, incluir é, acima de tudo, reinventar a escola como um espaço de pluralidade, escuta, participação social e pertencimento.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, I. R. *et al.* **Estimulação precoce em bebê prematuro como intervenção da terapia ocupacional.** Revista de Casos e Consultoria, v. 12, n. 1, 2021.

BAPTISTA, C. R. **Pontos e nós: diálogos sobre educação especial e políticas de inclusão.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.* São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 7-16. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116611/000967533.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.** Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down.** Brasília, 2013.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas – Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009.

BRAUN, P.; MARIN, M. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAPURUÇO, C. **Aspectos e protocolos clínicos na síndrome de Down (T21).** In: GAMA, E. J. F. (Ed.). *Guia de Abordagem Transdisciplinar na Síndrome de Down.* Maceió: Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde e Inclusão Social (IEPSIS), 2018. p. xx-xx.

CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI e Silvana. **Desenho universal: um conceito para todos.** 2016. Mara Gabrili: sem data. Acesso em 16.jul 2025 https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CASTRO, A. S. A.; PIMENTEL, S. C. **Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar**. In: DÍAZ, F. *et al.* (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 303-312. ISBN 978-85-232-0928-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 jul 2025.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. **Introdução à tecnologia assistiva**. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. Terapia ocupacional: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2024.

COELHO, C. **A síndrome de Down**. Revista Eletrônica Psicologia. pt, 2016. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

COELHO, I. M. *et al.* **Educação de crianças com síndrome de Down: uma revisão da literatura**. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, v. 6, n. 16, p. 154-172, 2019.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FONTES, M. L. P. **Direito e implementação de políticas públicas: caminhos para uma agenda de pesquisa**. Revista Direito GV, v. 19, p. e2313, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/ktZNWxNGzMXSwHp3bNP5PjB/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, S. L. S. *et al.* **Um estudo sobre a Síndrome de Down: implicações e desafios para inclusão escolar na educação infantil**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 9, n. 19, p. 105-121, 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NARCISO, R. *et al.* **Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 8, p. 713-728, 2024.

OMOTE, S.; BOATO, M. A. S. **As políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: uma reflexão crítica**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538201900000015>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

PELOSI, M. B.; TEIXEIRA, P. O.; NASCIMENTO, J. S. **O uso de jogos interativos por crianças com síndrome de Down**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 27, n. 4, p. 718-733, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. D.; ORLEANS, L. F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

PIMENTEL, S. C. **(Con) viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ROSALIN, M. C. **Desenho universal para a aprendizagem: contribuições à prática pedagógica.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Paraná, 2022.

SANTOS, A. R. C., BARBOSA, A.C.A; SANTOS, D.F; NUNES, E.Z; ALMEIDA, F.I.C; LINS, G.G.B.; SILVA, J. A; ARANTES, J.A; SILVA, N. J.S. **Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: uma análise crítica.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 2, p. e7487-e7487, 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2001.

SERRANO, P. **A criança e a motricidade fina: desenvolvimento, problemas e estratégias.** Lisboa: Papa-letras, 2015.

SILVA, L. S.; ALMOHALHA, L. **A importância da estimulação precoce para crianças com Síndrome de Down segundo a visão dos cuidadores.** In: Saúde biopsicossocial: cuidado, acolhimento e valorização. São Paulo: 2022. v. 1.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2006.

SCHÄFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. **Os dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz.** In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. **A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem.** Educação e Formação, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 121–140, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.859. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VIEGAS, I. B. **Os desafios para o desenvolvimento escolar de crianças com Síndrome de Down: uma revisão de literatura.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/279569>.



Construindo e Desconstruindo Saberes sobre o Ensino de História da África

Constructing and Deconstructing Knowledge on the Teaching of African History

Elka Regina Rodrigues Valadares

Resumo: Este estudo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata do ensino de História da África considerando os saberes dos estudantes a partir das representações sobre a África que são construídas no cotidiano. O objetivo conhecer os saberes sobre a história da África, expressos pelos estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, em Colinas do Tocantins. A Lei 10.639/03 alterou o Artigo 79-A da LDBEN para tornar obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na educação básica das redes pública e particular de ensino. O público participante foram estudantes da segunda série do Ensino Médio na Escola Estadual Francisco Pereira Felício; localizada em Colinas do Tocantins e teve como objetivo principal: contribuir para o ensino de História da África pela construção de proposta de possibilidades metodológicas. O estudo tornou-se relevante pelo fato de oportunizar reflexões sobre práticas de aprendizagem sobre a diversidade na escola além disso reafirma a importância da temática para o ensino de História. Conclui-se que a metodologia ampliou os conhecimentos dos estudantes sobre o continente africano e sua História além de contribuir para o combate a práticas racistas.

Palavras-chave: África; ensino; história.

Abstract: This article is the result of a master's thesis that addresses the teaching of African History, considering the knowledge of students based on the representations of Africa that are constructed in everyday life. The objective is to understand the knowledge about African history expressed by the second-year high school students of the Francisco Pereira Felício State School in Colinas do Tocantins. Law 10.639/03 amended Article 79-A of the LDBEN to make the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture mandatory in basic education in both public and private educational institutions. The participants were second-year high school students at the Francisco Pereira Felício State School, located in Colinas do Tocantins, and the main objective was to contribute to the teaching of African History by constructing proposals for methodological possibilities. The study became relevant by providing opportunities for reflections on learning practices regarding diversity in schools; moreover, it reaffirms the importance of this theme for the teaching of History. It is concluded that the methodology expanded the students' knowledge about the African continent and its History, in addition to contributing to the fight against racist practices.

Keywords: Africa; education; history.

INTRODUÇÃO

A pesquisadora Mônica Lima (2005), questiona: “que história está a ser apresentada, se a maioria dos professores em sala não tiveram contato com ela? Tão pertinente quanto é questionar que história da África está sendo ensinada?”

A história da África ensinada nas escolas brasileiras, quando ensinada, costuma estar em consonância com o que se espera como resultados? Alcança a intencionalidade de valorizar a diversidade, costuma desenvolver estratégias de combate a desigualdades ou continua a ser ensinada a partir de um projeto colonizador; reduzida a capítulos sobre a escravidão de modo fragmentada e superficial ou desconectada da complexidade da história do continente ainda pouco explorada com toda a sua diversidade.

Outro ponto não menos importante está nos projetos de formação de professores sobre o assunto: muitos professores em sala de aula não tiveram acesso à disciplina de História da África durante sua graduação. Programas de formação continuada sobre esse tema ainda são poucos e, quando existem, muitas vezes dependem de iniciativas individuais ou de redes de professores engajados. Isso cria um abismo entre a lei e a prática: os professores têm a obrigação legal de ensinar História da África, mas faltam meios e preparação para isso.

Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre África nos currículos escolares, mas de melhorar as formas produção do conhecimento.” A História da África precisa ser pensada a partir da própria África, não como uma extensão da história europeia. O ensino da História da África no Brasil precisa dialogar com a experiência afro-brasileira, ligando os povos africanos e suas culturas às heranças negras no Brasil que valorizem saberes africanos como parte da formação universal. O problema não é só de conteúdo, mas da estrutura do conhecimento, que marginaliza saberes africanos, isso se verifica inclusive nas produções didáticas.

Para o historiador Anderson Oliva (2003):

Sendo assim, as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de livros didáticos de História, aparecem como ingredientes chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre aquele continente e suas sociedades.

O historiador Anderson Oliva (2003), destaca um ponto central nos debates contemporâneos sobre o ensino de História: o papel dos livros didáticos na formação das imagens da África e de suas sociedades no imaginário escolar. O autor chama atenção para o fato de que a forma como a África é representada (ou ignorada) nos livros didáticos é crucial. Quando a abordagem é superficial, estereotipada ou centrada apenas em temas como escravidão e pobreza ou reforça a invisibilidade e a desvalorização da história africana.

Ainda segundo Oliva (2003) às representações sobre a África:

A elas se associam toda a carga negativa da escravidão, do racismo e do desconhecimento da História de África que carregamos. Partindo do princípio que existe uma importante influência do ensino da História na construção de interpretações e representações dos alunos acerca dos seus cotidianos e das diversas realidades que os cercam, buscamos realizar a seguinte análise.

A influência do ensino da História da África na construção das percepções sociais e identitárias dos estudantes visa discutir a inclusão de todos por isso o

papel dos educadores em problematizar narrativas históricas eurocêntricas. Essas visões contribuem para criar imagens mentais sobre a África mais positivas, podem alterar visões estereotipadas ou, ao contrário, perpetuar preconceitos já existentes.

O ensino de história da África e da cultura africana e afro-brasileira tornou-se obrigatório com a Lei 10639/2003, no ano seguinte, em 2004, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Criadas para orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, as Diretrizes trazem como objetivos para o ensino da História Africana:

As Diretrizes constituem-se em importante instrumento para superação do racismo, não só no ambiente escolar, uma vez que os demais espaços de convivência dos estudantes também podem ser influenciados positivamente. As Diretrizes trouxeram orientações sobre como as escolas e os profissionais da educação podem cumprir as determinações da Lei 10.639/03.

De acordo com as pesquisadoras Hebe Mattos; Martha Abreu (2008, p. 08):

As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. (MATTOS; ABREU, 2008, p. 08).

Com o objetivo de promover a valorização das populações negras, o Estado brasileiro passou a responder às reivindicações históricas dos movimentos sociais, que há décadas demandam a implementação de políticas públicas e medidas legais voltadas à redução das desigualdades raciais. Tais movimentos destacaram que, além das leis que punem o racismo e o preconceito, seria fundamental a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Essa medida contribuiria significativamente para a inclusão social desses povos, ao promover o reconhecimento e a valorização de sua participação na formação histórica, social e cultural da identidade brasileira.

São justamente os sujeitos historicamente invisibilizados que mais necessitam de oportunidades para se reconhecerem e serem reconhecidos na construção de relações baseadas na igualdade. Nesse sentido, a escola, por ser um espaço diverso — onde diferentes perspectivas se encontram e se articulam na socialização do conhecimento e na produção de saberes plurais —, assume a responsabilidade de constituir-se como um ambiente verdadeiramente transformador, comprometido com a equidade e a valorização da diversidade.

A PESQUISA

A metodologia utilizada na coleta de dados foi a pesquisa-ação, que se caracteriza na pesquisa da realidade, visando a uma intervenção enquanto dialoga com a prática. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 12), “inexiste validade do

ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz”.

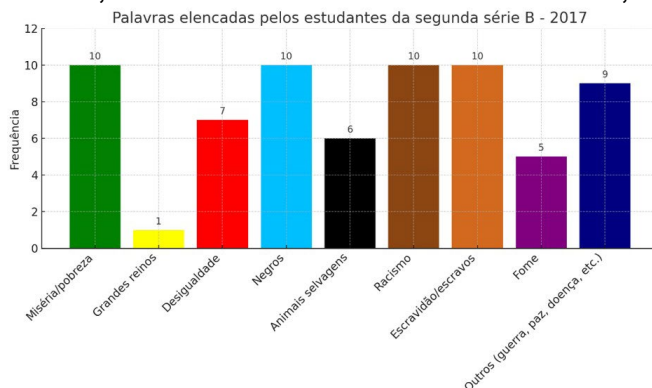
Como resultado das ações desenvolvidas, observa-se a possibilidade de consolidação de práticas sociais e educativas mais consistentes e transformadoras. Para que a pesquisa se efetive de maneira significativa, é imprescindível que ela se construa a partir da interação dialógica entre os sujeitos envolvidos. Ao longo do processo, constatou-se que os saberes não são estáticos, mas se reconfiguram diante das experiências vivenciadas e das condições construídas coletivamente. As intervenções realizadas contribuíram para a ampliação da compreensão sobre a realidade, permitindo a articulação entre os conhecimentos previamente adquiridos e os novos aprendizados produzidos no decorrer das atividades. De acordo com David Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas, mesmo no interior da pesquisa-ação educacional, surgiram variedades distintas. (Tripp, 2005, p. 445).

Nesta etapa final da pesquisa, os participantes apresentaram narrativas que revelam mudanças em relação à visão inicial que tinham sobre a África. Eles reconheceram que essas visões anteriores poderiam influenciar negativamente o comportamento das pessoas em relação aos africanos e seus descendentes. Ao retomarem o tema, suas falas demonstraram uma percepção menos estereotipada do continente, sobretudo quando comparadas às declarações iniciais. A participação ativa na construção dos saberes possibilitou transformações — ainda que sutis — nas representações sobre a África.

A escola é um espaço marcado pela diversidade, um território onde diferentes grupos se encontram e se entrecruzam cotidianamente é constituída de diversidades, território em que grupos se entrecruzam no dia a dia. A referência inicial para a escrita deste artigo objetivou conhecer, através de um gráfico de palavras, as representações que os estudantes construíram nos imaginários sobre o continente africano. As representações que os estudantes constroem sobre o continente africano nos imaginários coletivos são frequentemente moldadas por estereótipos que, enraizados no inconsciente coletivo, se traduzem em atitudes racistas tanto dentro quanto fora das salas de aula. Para combater essa realidade, é imperativo implementar dinâmicas pedagógicas que promovam a desconstrução dessas representações negativas, substituindo-as por narrativas positivas e fundamentadas na pluralidade cultural e histórica da África.

Gráfico 1 – Palavras elencadas pelos estudantes da segunda série B do Ensino Médio, da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, 2017.



Fonte: pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017, com estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Virgílio Ferreira de França.

O gráfico de palavras produzido no primeiro encontro revelou que a imagem da África, reconhecida pelos estudantes, reduz o continente a uma visão homogênea, mesmo com sua diversidade de povos e culturas. São palavras quase que pontuais, se comparadas com outras pesquisas que utilizaram representações como base de formulação de dados. (Oliva, 2003; Ramos Júnior, 2012; Coelho, 2013).

Entender que essas representações têm diferentes origens, contribui para a compreensão de como as imagens sobre o continente africano se cristalizaram na memória das pessoas em diferentes regiões do planeta.

De acordo com a pesquisa de Anderson Oliva (2003), o livro didático de História é um desses veículos. É preciso refazer essas imagens, não pensando em substituir o modelo eurocêntrico por um afrocêntrico, mas em criar possibilidades para que as pessoas conheçam outros sujeitos dessa história.

De acordo com Amailton Magno Azevedo (2016, p. 240):

O “acervo colonial” produziu representações sobre a África deslocada de sua historicidade, bem como elaborou sistemas de verdades esquemáticos centrados na perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Desse modo, as imagens legadas pelo discurso colonial, encapsularam a África dentro de uma perspectiva que a condenou a ser o espaço sem História. O lugar ausente, vazio e prescindível. Sua salvação estaria fadada pelo crivo dos homens civilizados. (AZEVEDO, 2016, p. 240).

Não obstante, Azevedo traz à baila que estudos elaborados por autores africanistas demonstram que:

A base teórica está ancorada em temas que tratam da diversidade, da pluralidade e da diferença cultural como questões emergentes nas epistemologias do Atlântico Sul, produziram estudos sobre o continente africano que acenam para visões mais arejadas e sem os vícios das categorias ancoradas nos

paradigmas do pensamento eurocêntrico. Esses estudos tratam de temas desprezados pela historiografia tradicional. (Azevedo, 2016 p. 236).

Temáticas como diversidade e pluralidade despontam nesses novos contextos. A inversão da filosofia hegeliana é outro ponto.

Para Munanga (2015), a desconstrução também é um processo lento. O primeiro passo é reconhecer que a África tem história. “Essas novas perspectivas trouxeram a obra “A História Geral da África”, que desenterrou algo incontestável, a África como berço da humanidade, recolocando-a na origem da própria história da humanidade.” (Azevedo 2016 P.252).

A fase final de análise começa com uma avaliação socioeconômica de estudantes do mesmo grupo para que, por meio de amostragem, seja possível construir um retrato das características sociais e econômicas do grupo. Com base nas informações fornecidas em questionário estruturado, os dados serão analisados com a finalidade de relacionar aspectos da vida comunitária dos estudantes com os saberes por eles construídos, partindo do pressuposto de que são construídos em diferentes contextos. Para Bernard Charlot (2002 ,p. 22):

Cada vez que se diz que a família é a responsável pelo fracasso ou pelo êxito escolar, comete-se o mesmo erro que dizer que ter banheiro na casa ajuda na aprendizagem da leitura. Mas também nunca se deve esquecer que existe uma desigualdade social frente à escola. Esse é um problema. Existe uma desigualdade social, mas não se pode interpretar essa desigualdade social frente ao saber e frente à escola, atribuindo a causa do fracasso escolar à família. (Charlot, 2002, P. 22).

Do ponto de vista prático — ainda que não possa ser compreendido como uma regra absoluta — observa-se que a integração entre família e escola exerce um papel relevante na trajetória escolar de crianças e adolescentes, configurando-se, inclusive, como um importante indicador social.

A lei 10.639/03 representa um avanço nessa luta, tanto no processo de democratização do ensino quanto na luta contra o racismo e outras formas de preconceito.

Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p. 146):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade/social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez

mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não os órgãos governamentais ou os desejos dos educadores. (GOMES, 2012, p. 146).

A questão da diversidade étnico-racial deve ser entendida como processo de formação humana; sendo assim, o estudante precisa ser reconhecido, valorizado na sua individualidade, tendo seus valores, crenças e aspectos culturais respeitados.

Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio do formulário socioeconômico. Ao todo foram analisados questionários respondidos por oito estudantes com que foi possível traçar um perfil por amostras dos participantes.

Entende-se que, embora os dados não contemplem todos os estudantes, os oito questionários entregues, que representam 36% da turma irão traçar um retrato da realidade das famílias nas quais estão inseridos. A turma é formada por vinte e dois estudantes, dos quais 09 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino, pelo menos três estudantes moram na zona rural, 73% dos estudantes são naturais da cidade entre os que migraram, o motivo está relacionado com a busca de trabalho e de melhores condições de vida. A maioria vive em núcleos pequenos com até três pessoas, à exceção de um estudante que mora numa família composta por seis membros. Em cem por cento dos casos, somente uma das pessoas está trabalhando, o que é uma indicação de desigualdade entre homens e mulheres, gerando reflexos na vida escolar. Dos oito participantes, somente três têm família com renda superior a três salários mínimos.

Essas informações colaboram com a pesquisa na medida em que expõem as características das realidades vivenciadas no dia a dia dentro e fora da escola. A expectativa é identificar os saberes dos discentes, relacionados com a realidade na qual estão inseridos.

Para Charlot (2016), o sucesso ou o fracasso escolar da criança estabelece uma relação estatística entre sua origem social e ambos, mas essa relação não é de causa.

Quanto à classificação racial, cem por cento dos estudantes se autodeclararam pardos, podendo ser classificados como negros, de acordo com a postura política e ideológica do Movimento Negro, que designa a classificação racial de pretos e pardos como uma única categoria racial: negra.

São esses os sujeitos da pesquisa, estudantes autodeclarados pardos, que enfrentam vários desafios cotidianos para garantir sua permanência na escola, que enxergam a escola como ponte para um futuro melhor, reconhecendo nela a possibilidade de lograr êxito, alguns com sonhos ambiciosos.

A Escola Estadual Francisco Pereira Felício funciona nos três turnos — matutino, vespertino e noturno —, ofertando, neste último, tanto o ensino médio regular quanto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição conta com profissionais alocados em suas respectivas áreas de formação, o que constitui um aspecto positivo no que se refere à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, enfrenta um desafio recorrente relacionado à alta rotatividade do corpo docente. Dos vinte e três professores atualmente lotados

na escola, apenas dez são servidores efetivos, aprovados por concurso público e com estabilidade funcional; os demais treze exercem suas atividades por meio de contratos temporários firmados com a Secretaria Estadual de Educação. Além dos docentes, a escola conta com equipe de apoio administrativo e pedagógico, essencial para o funcionamento institucional.

Todos os participantes declararam ter acesso à internet, o que viabilizou a realização das atividades propostas. Caberá a eles, por meio da próxima etapa do processo formativo, evidenciar os saberes construídos ao longo das oficinas, a partir das representações previamente presentes em seus imaginários.

As oficinas em questão foram realizadas nos dias dezoito e dezanove de outubro de 2017, como atividades da pesquisa.

Para alcançar o objetivo, a oficina teve início com o gráfico construído a partir de palavras elencadas por eles na atividade anterior, que são as representações tidas anteriormente pelos estudantes a respeito do continente africano.

Após apresentação do gráfico, feita com auxílio do projetor, foi exibida a conferência proferida em 2009 pela escritora nigeriana Chiamamanda Adichie, intitulada “O perigo de uma história única”, em evento promovido pela *Technology, Entertainment and Design* (TED).

Os estudantes conseguiram refletir sobre a riqueza da conferência, o que ficou explícito no debate.

Na sequência, foi proposto um debate no qual os estudantes tiveram dez minutos para expor oralmente suas impressões a partir das falas da escritora convidada, relacionando-as às imagens e aos saberes que já possuíam sobre a África. Esse momento revelou-se fundamental para estimular reflexões não apenas sobre a História do continente africano, mas também sobre diversos acontecimentos históricos e aspectos do cotidiano dos próprios estudantes.

Ao final das discussões, foi apresentado, por meio de slides, o material intitulado “Contribuições dos Povos Africanos para o Progresso Científico e Cultural da Humanidade”, com o propósito de destacar aspectos positivos da História da África e de seus povos, os quais não haviam sido plenamente contemplados nas atividades anteriores. Concluídas as exposições, os estudantes foram convidados a refletir criticamente sobre a construção dos saberes relacionados à temática africana trabalhada nas oficinas. Essa reflexão partiu da articulação entre o material produzido na primeira oficina — centrado nas representações sociais —, a conferência da escritora Chimamanda Ngozi Adichie e os conteúdos apresentados nos slides. O processo provocou nos estudantes questionamentos e análises sobre suas percepções iniciais, instigando-os a pensar sobre os mecanismos de transformação de saberes e a desconstrução de estereótipos.

Seguimos com a segunda estratégia metodológica, cujas atividades foram realizadas com o grupo todo. Como se tratava de um grupo pequeno, foi fácil manter o diálogo e orientar o grupo sobre o questionário, estruturado com questões objetivas e dissertativas.

Na etapa seguinte, os participantes receberam um questionário semiestruturado, no qual foram solicitados a responder às questões propostas relacionando os saberes extraescolares — construídos por meio das vivências cotidianas, da igreja e dos meios de comunicação — aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar, incluindo os materiais produzidos durante a oficina. Essa fase foi realizada em um encontro com duração aproximada de uma hora.

Os resultados do questionário estão dispostos a seguir. Justifica-se que, para construção do quadro de palavras, os estudantes elencaram até dez palavras.

Na primeira questão, eles foram instigados a elencar duas palavras que representassem a África. É possível perceber que, mesmo que eles não tenham conhecimentos sólidos acerca da história do continente africano, eles têm informações que foram alteradas pela aplicação dos instrumentos da pesquisa. Quanto aos conhecimentos anteriores à pesquisa, apenas dez por cento se lembraram da África sob uma perspectiva positiva. Os noventa por cento restantes caracterizaram a África como um local de pobreza e miséria.

Quando solicitados a discorrer sobre o que mudou após a participação na pesquisa, verifica-se que as informações ganharam versões opostas. A África passou a ser caracterizada, na visão dos estudantes, como um país cheio de diversidade cultural, mas cinquenta por cento dos alunos utilizaram a denominação continente. Porém, a questão seguinte não endossa essas informações, visto que, quando questionados sobre os povos africanos, apenas vinte por cento dos alunos não os caracterizam como escravos. Na visão da maioria, os povos africanos são reduzidos à escravidão.

Observou-se, em menor número, referências a guerreiros, o que indica uma certa superação da visão tradicional que associa os povos africanos exclusivamente às adversidades vividas, especialmente no contexto da escravização. Essa característica está relacionada à compreensão das lutas e resistências manifestadas durante o período escravista, conforme evidenciado nos diálogos com os estudantes. Apenas cerca de vinte por cento dos participantes sugeriram outras características, apontando para a necessidade de ampliar ainda mais as representações sobre a diversidade e complexidade dos povos africanos.

A maioria sinalizou que ouve falar da África com frequência, principalmente na escola, nas aulas de História. Não houve referência a outras disciplinas. As respostas variaram entre “muitas vezes” e “frequentemente”. Depreende-se que os conteúdos relacionados à história da África e à cultura afro-brasileira são trabalhados com frequência na Unidade Escolar; porém, a força das imagens que circulam em outras fontes é dominante sobre aquelas veiculadas durante as aulas ou nos livros didáticos.

Quanto às fontes que fornecem informações sobre o assunto, os alunos elencaram meios de comunicação, como internet, filmes, documentários, jornais e livros didáticos.

Segue, abaixo, o questionário:

Pergunta 01: Como vocês viam a África antes da participação na pesquisa?

Resposta em duas palavras: As respostas mais recorrentes foram: país pobre, miséria, pobreza, desigualdades, país carente, berço da humanidade, escravidão, grandes reinos.

Pergunta 02: A participação nas oficinas e as discussões durante a pesquisa alteraram sua visão sobre o assunto? Como a África é vista por vocês?

Um país cheio de culturas, pobre, país cheio de diversidade. Lugar com poucos recursos, continente cheio de vidas selvagens, muitos povos e avanços tecnológicos, desigualdade social, rico, de gente alegre, continente muito grande, pensava que era pequeno, mas pelo mapa é muito grande.

Pergunta 03: Como descrevem os povos africanos em uma palavra?

Escravos, pobres, guerreiros, alegres e fortes, negros.

Pergunta 04: Onde e quando vocês aprenderam o que sabem sobre o continente africano?

Jornais, livro didático, escola, documentários, filmes, internet, Globo Repórter, em casa, com minha avó que sempre dizia “negro da África”.

Pergunta 05: Sobre a frequência com que estudam os conteúdos relacionados à África Muito pouca, somente nas aulas de História; regularmente; muitas vezes, com a pesquisa aprendemos muita coisa, precisamos aprender mais sobre o continente africano e sobre sua cultura, sobre os negros, porque no Brasil somos muitos negros e pardos.

Pergunta 06: Sobre a avaliação da participação na pesquisa:

Todos afirmaram que gostaram muito, que querem aprender mais sobre o assunto, que mudaram a maneira com enxergavam a África, que gostariam de viajar para o continente africano. Apenas dez por cento forneceu respostas desconectadas – lugar feio, sem muita vida, deserto.

Quanto aos saberes construídos no transcurso da pesquisa, percebe-se que as discussões despertaram o interesse e a curiosidade dos estudantes sobre a história do continente africano, bem como dos seus povos. Durante a análise, percebe-se que eles não conseguem dissociar cultura africana e afro-brasileira, o que não é culpa deles. Essa discussão precisa ganhar fôlego, como, por exemplo, pela formação de professores, pois até agora ainda existem pontos impossíveis de discernir.

Com a incorporação desses temas, principalmente nos debates, ficaram evidentes essas dicotomias. Por outro lado, algumas questões foram muito significativas, como, por exemplo, as contribuições dos povos africanos nas tecnologias. Muitos se surpreenderam porque, até então, o conhecimento a que tiveram acesso não havia trazido esses temas.

Esse tipo de material contribui para romper com estereótipos ainda bastante presentes na sociedade, tais como a visão dos africanos como “selvagens” ou pertencentes a uma única grande tribo. Tal mudança torna-se evidente especialmente na etapa final, quando o termo “selvagem” deixa de ser associado

a pessoas, evidenciando uma transformação nas representações construídas ao longo do processo.

Ao relacionar os dados obtidos nas duas etapas da pesquisa — a primeira, por meio da formação de gráfico de palavras, e a segunda, a partir das respostas ao questionário semiestruturado —, foi possível identificar que os saberes dos participantes passaram por processos de problematização e transformação ao longo do desenvolvimento das atividades.

Os estudantes mostraram-se receptivos, fator que contribui significativamente para a construção de saberes. Apesar de algumas limitações, conclui-se que a pesquisa constitui um caminho fundamental para a promoção de um ensino multicultural.

Resultados

Na terceira estratégia metodológica, discutimos um texto do pesquisador Anderson Oliva (2007), adaptado para o ensino médio e, em seguida, o grupo produziu textos dissertativos sobre os saberes construídos por eles durante a pesquisa. No projeto e no planejamento inicial, a ideia foi trabalhar com um grupo focal reduzindo a participação, sendo que seis dos vinte e dois estudantes se dispuseram a participar. Tendo o texto como referência, foi organizado um debate e todos participaram emitindo opiniões.

Alguns tiveram dificuldades para participar oralmente, o que já se esperava; porque, entre o grupo, nem todos participavam das atividades que envolveram oralidade. Nesse primeiro encontro, o foco foi o texto.

No segundo encontro com o grupo, foi proposta uma dinâmica na qual os estudantes escreveram uma palavra sobre a África e uma sobre o Brasil. Essas palavras serviram de base para uma nova estratégia. No terceiro encontro, eles iriam falar sobre a participação na pesquisa desde o primeiro momento no mês de abril e finalizar apresentando os saberes construídos durante esses meses porém em decisão conjunta optaram por atividades escritas. Optou-se por apresentar três relatos:

Estudante número 01
“Que a África precisa da ajuda dos países ricos”.

Fonte: relato escrito, pesquisa realizada em novembro de 2017.

Nessa descrição, é possível perceber que a compreensão histórica do estudante se ancora na visão da exploração empreendida pelos países capitalistas ricos sobre os países em desenvolvimento, reforçando a ideia da África como vítima do processo de colonização. Considerando que os sujeitos estão inseridos em um contexto socioeconômico cercado por desigualdades, eles entendem que as dificuldades pelas quais passam para terem suas demandas atendidas se comparam àquelas de países em desenvolvimento frente a outros países.

Estudante número 03
<p>“Aprendi que lá não é um país, mas, sim, um continente. Lembrei-me da conferência que a professora passou durante a oficina quando a escritora conta que a amiga ficou surpresa quando pediu pra cantar uma música e ela cantou música americana. Era mais ou menos o que a gente pensava da África, uma grande tribo, todo mundo andando pelado e comendo carne crua, essas coisas. Agora a gente sabe que é bem diferente, rico em uns lugares, pobre em outros como o Brasil, que é um continente com muitas coisas como os outros.</p>
Estudante número 04
<p>“Quando eu era criança, eu ouvia falar que as pessoas ficaram pretas por causa de uma praga que Deus jogou sobre os filhos de Caim, o filho desobediente de Adão e Eva, por isso, essa cor parda. Porque se alguém falasse que eu era preto era como se eu também tivesse recebido dessa praga. Foi bom eu participar da pesquisa porque eu aprendi que as pessoas não são iguais e que a África não é um país onde só tem miséria e doenças, AIDS. Outra coisa, eu pensava que lá todos eram negros, mas vimos que não”</p>

Fonte: relato escrito, pesquisa realizada em novembro de 2017

Foram observadas ocorrências nas quais os estudantes caracterizaram a África como local de pobreza, de miséria, de guerras, sem mencionar características positivas. Muitos ainda se referem à África como país, não como continente, o que é um indicador da percepção que têm da África como continente homogêneo, no qual todas as populações são negras. Compartilham de uma visão muito comum entre a maioria dos brasileiros.

O que se pode observar a partir desses dados, apresentados pelos estudantes foram produzidos e/ou modificados durante as atividades da pesquisa. Esses saberes estão relacionados à aprendizagem escolar e, a maioria deles, foi formulada também considerando fontes externas ao contexto escolar, mas em sua maioria também foram formulados considerando fontes externas ao contexto escolar, como os meios de comunicação, os grupos familiares e a formação religiosa, entre outros. Assim, verifica-se que diferentes saberes são produzidos em diferentes espaços sociais.

Assim, os saberes sobre o continente africano são oriundos de fontes diversas. Segundo Tardif (2014, p. 20), “Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo.”. Dessa perspectiva, verifica-se urgência de implementação de propostas mais densas visando à desconstrução de representações estereotipadas sobre a África e seus povos para que elas não sejam perpetuadas pelos estudantes quando se tornarem profissionais e até mesmo nas relações cotidianas.

Quando pesquisou as representações dos estudantes sobre o continente africano na região do Recôncavo Baiano, o historiador Anderson Oliva (2007, p. 13) verificou que:

(...) pensando no exercício cotidiano da abordagem da História em nossos bancos escolares, defendemos que uma das primeiras iniciativas que devem ser adotadas para o ensino de

história africana refere-se justamente à tentativa de identificação das representações imaginárias que os estudantes carregam sobre o continente e suas populações. (Oliva, 2007, p.13).

Há um entendimento semelhante acerca das imagens que circulam sobre a África no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais:

Dos Princípios: o rompimento com imagens negativas forjadas pelos meios de comunicação, contra os negros e povos indígenas. As representações tanto sobre o continente quanto sobre os seus povos de acordo com várias pesquisas se assemelham, são perspectivas negativas forjadas por muito tempo. São essas perspectivas que precisam ser redirecionadas almejando incluir imagens positivas dos negros e sua história. (Brasil, 2004 p. 19).

É preciso que, considerando essas representações, sejam criadas estratégias de desconstrução das perspectivas negativas e que se oportunize a elaboração de saberes com referências positivas ao continente, seus povos e seus aspectos culturais, o que, para Oliva (2007, p. 15), relaciona-se “aos silêncios e lacunas, (...) que caracterizaram as relações entre o Brasil e a África ao longo do extenso período que se inicia no final do tráfico de escravos para os portos brasileiros, em meados do século XIX, e se finda no último quartel do século XX”.

Para Charlot (2016), quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o aluno se põe em movimento, se mobiliza para se relacionar com aquele conteúdo, o que suscita o debate acerca do significado dos conteúdos ensinados e sua aplicabilidade ao universo cultural do aluno. Outra reflexão relacionada ao sucesso escolar do aluno: os altos índices de evasão e retenção entre os estudantes negros e pardos no Brasil envolvem, o que Oliva (2007) denomina de “ensino desfocado” sobre suas origens, que reportam ao ensino da história da África e da cultura africana.

São vários os fatores que podem levar a isso, entre os quais, o preconceito, a falta de habilidade dos professores para lidar com questões sobre a diversidade, junta-se a isso as abordagens preconceituosas dos livros didáticos, responsáveis por danos ao aprendizado de alunos afro-brasileiros, o que explica seus altos índices de evasão e retenção em relação aos brancos

São essas distorções, perpetuadas ao longo de séculos, que não se limitam ao ambiente escolar, que o pesquisador Oliva (2007, p. 12) denomina de “espelho africano em pedaços”:

(...) podemos localizar um conjunto revelador de imagens e representações geradas sobre os africanos no imaginário coletivo brasileiro contemporâneo e que espelham, pelo menos parcialmente, a forma como a população acolheu ou repeliu as experiências históricas e culturais das sociedades africanas em seu cotidiano. Da mesma forma, em uma perspectiva panorâmica, as representações elaboradas no decorrer do intervalo temporal destacado acabaram por inventar e por apropriar uma série de novos ingredientes que comporiam uma forma depreciativa para se pensar e olhar o continente africano. (Oliva, 2007, p. 12).

As construções dos estudantes se configuram nas relações docente/discente para vias de aprendizagem. Tendo como referência os conteúdos e os materiais didáticos propostos desde o primeiro encontro, as oficinas, os textos produzidos, o questionário, os debates, foram oportunizadas reflexões envolvendo os conhecimentos externos, construídos em diversas teias de aprendizagens relacionadas aos conhecimentos que foram construídos nas trajetórias escolares.

A pesquisa empírica feita com os estudantes do ensino médio revelou que em períodos diferentes e com públicos diferentes, os resultados sugeridos têm aproximações. As pesquisas que servem de referência para comparação de dados têm quase dez anos de diferença em diferentes regiões. Anderson Ribeiro Ribeiro Oliva (2003) pesquisou representações sobre o continente africano com estudantes do ensino fundamental de duas cidades da Região do Recôncavo Baiano. O Professor Dernival Venâncio Ramos Júnior (2010-2012) fez pesquisa semelhante com professores da Educação Básica, estudantes de turmas de especialização lato sensu da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

Com os estudantes do Ensino Médio, nesta pesquisa, percebe-se que a semelhança com as duas primeiras pesquisas é incontestável. Mesmo tendo utilizado metodologias diferentes com o mesmo fim, é possível perceber que os resultados se aproximam.

Os resultados apontam que as palavras citadas como representações, em sua maioria, referenciam à África características ligadas a conflitos e à pobreza. Anderson Oliva (2007) apresentou dez comandos dos quais cada estudante deveria escolher cinco características positivas ou negativas sobre o continente africano. As principais indicações foram guerras, conflitos e massacres, fome e miséria, AIDS e tragédias. Conforme o autor, ressalta-se que a África não se resume a essas imagens, embora sejam situações que são vivenciadas pelos africanos. Os africanos têm outras faces de maior poder explicativo e de maior relevância a serem destacadas.

De acordo com o pesquisador, o livro didático colabora para a permanência dessas referências imagéticas. Das trinta e nove coleções analisadas pelo autor, durante a mesma pesquisa, vinte e um por cento apenas apresentaram capítulos e cinco por cento, tópicos sobre a História da África.

Considera, ainda, o pesquisador (2007) que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira, que, além do livro didático, a imprensa escrita e televisiva contribuiu de forma decisiva para a veiculação e a vinculação da África às imagens de tragédias e de conflitos. Por outro lado, a escola pouco tem feito para desarticular ou desconstruir esse imaginário.

O professor Dernival Venâncio (2017) utilizou experimentos semelhantes com professores, porém não forneceu os comandos. Tendo como referência algumas experiências não muito exitosas, o professor percebeu a necessidade de “construir as aulas com os discentes e não para eles” (RAMOS JÚNIOR, 2017, p. 11). Entre os experimentos didáticos, utilizou um semelhante ao do pesquisador Anderson Oliva (2007), porém não forneceu comandos. Utilizando a metodologia de pesquisa-ação,

solicitou aos estudantes que listassem vinte palavras que viessem à cabeça sobre a África. Os dois quadros produzidos se assemelham à pesquisa de Anderson Oliva (2003). No caso do professor Dernival, entre os anos de 2010 e 2012, os resultados foram guerra/fome/miséria/doenças escravidão, negros, natureza e geografia, sendo as imagens encontradas muito próximas, segundo o professor:

Os dois quadros são muito semelhantes ao encontrado por Anderson Oliva, em sua pesquisa. Duzentos e oitenta e nove alunos, dos trezentos e trinta e três que preencheram o formulário de pesquisa, vinculam a África à “Fome e miséria”. Outros, duzentos e quarenta e um deles, relacionam o continente à “AIDS e tragédias”. Duzentos e oitenta e sete alunos, dos 333 pesquisados, se referiram a “Populações negras”. Duzentos e vinte e seis se referiram a “Escravos e tráfico”. Duzentos e trinta e seis se referiram a “Candomblé, Capoeira e Samba” como marcas da cultura africana. (Ramos Júnior, 2013, p. 14).

De acordo com o professor, essas imagens fazem parte de uma rede imagética e discursiva sobre a África, que circula nos mais diferentes lugares e grupos sociais brasileiros.

Seja na Bahia, no Tocantins ou em outras regiões do Brasil, são representações que interferem na construção dos saberes dos estudantes sobre a temática.

Quanto aos saberes, em 2009, os professores Mauro César Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho da Universidade Federal do Pará participaram da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola, na Perspectiva da Lei 10.639/03”, que foi financiada pela UNESCO, conduzida pelo Ministério da Educação e coordenada pela professora Nilma Lino Gomes com alunos de seis escolas públicas de estados da região Norte, no contexto da aplicação da Lei 10.639/03.

As escolas que participaram da pesquisa em questão, na região Norte foram selecionadas segundo o critério de buscar escolas com práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais acerca da aplicação de metodologias para a implementação do ensino de história africana.

Verificaram que os relatos dão conta de um saber sobre a África como sendo um lugar de miséria, de doença e de dificuldades (Coelho; Coelho, 2013, p. 02). Perceberam, ainda, a falta de abordagem historiográfica sobre a história da África e a cultura afro-brasileira.

Verificaram que os projetos ocorrem na Feira de Ciências e que foram propostos por professores, alguns acontecendo desde antes da promulgação da Lei em 2003. Quanto ao conhecimento dos envolvidos sobre a legislação, observaram que:

O conhecimento sobre a legislação e sobre as temáticas a ela relacionadas, no entanto, se mostrou inversamente proporcional à participação. Uma pequena parte do corpo docente e técnico afirmou ter conhecimento da legislação e do que ela pretendia. A maior parte dos profissionais das escolas tinha notícia da lei, a partir do que lhes informavam os professores proponentes ou

aqueles que atuavam nas escolas há mais tempo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais não eram do conhecimento dos professores e do corpo técnico e não pautaram qualquer das atividades analisadas. (Coelho; Coelho, 2013, p. 98).

Os dados dessa pesquisa trouxeram uma questão interessante: percebe-se que os conteúdos estão no currículo escolar, atendendo a demandas dos instrumentos legais, porém, são desconhecidos pela maioria dos educadores que atuam nas ações. Outra constatação está no que acontece com certa frequência, as ações relacionadas ao cumprimento da Lei são encaminhadas para eventos como feira de ciências e as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra. É preciso atentar ao risco de reduzir conteúdos a comemorações.

Quanto aos resultados da pesquisa, observaram que:

O saber histórico escolar encaminhado amplifica o saber historiográfico apreendido em anos de formação e de contato com a produção historiográfica. Não obstante, as falas dos alunos evidenciam um descompasso: apesar de não demonstrarem domínio sobre os processos históricos africanos e, tampouco, registros que contrariem o lugar frequentemente atribuído às tradições afro-brasileiras, o saber histórico escolar que expressam dá conta de um dos objetivos da política educacional: a operacionalização de uma nova visão sobre a formação da sociedade brasileira, estranha àquela presente na conformação assumida pelo saber historiográfico, seja na forma da produção literária seja na estrutura dos cursos de formação. (Coelho; Coelho, 2013, p. 99).

Embora a pesquisa traga em seus resultados referências negativas quanto aos saberes construídos nos espaços escolares sobre o continente africano, o trabalho desenvolvido pelos professores dá conta de que outras metas relacionada com a legislação estão sendo cumpridas apontando para sua finalidade.

Conclui-se que são saberes que estão no cotidiano das pessoas, que foram formulados por processos seculares e que demandam tempo e ações para serem transformados. Para que haja transformação, a pesquisa, a problematização e a participação dos professores e gestores são fundamentais.

Este estudo teve como objetivo conhecer os saberes sobre a história da África, expressos pelos estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, em Colinas do Tocantins. Nessa direção, meu propósito foi perceber como estes se apropriaram das normativas da Lei Federal nº 10.639/03 e como os saberes dos estudantes se movimentam frente à propostas de aprendizagem depois da regulamentação desta, assim como, perceber mudanças e permanências diante da questão na educação básica.

O aparato legal disponível, constituído pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, entre outras normas correlatas, juntamente com os avanços no campo educacional nas últimas décadas e a adesão de pesquisadores,

tem possibilitado a manutenção do debate sobre a diversidade no âmbito das instituições escolares.

Assim, espera-se que a escola seja um espaço em que diferentes grupos, de variadas origens, convivam em harmonia, assegurando que não apenas os grupos referenciados nas legislações, mas também todos aqueles socialmente excluídos, tenham suas identidades reconhecidas e valorizadas. Esse processo talvez represente um dos maiores desafios para os educadores do século XXI: a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que os saberes dos estudantes sobre o continente africano estão fortemente marcados por representações estereotipadas e reducionistas, construídas ao longo do tempo por diferentes meios de socialização — como a escola, a mídia e o ambiente familiar. No entanto, a aplicação de estratégias metodológicas participativas, como as oficinas temáticas, os debates mediados por materiais audiovisuais e as atividades de produção escrita, demonstrou potencial para provocar reflexões significativas e iniciar processos de desconstrução dessas imagens distorcidas. Os resultados apontam que, embora ainda persistam visões simplificadas sobre a África, houve uma abertura para novos olhares, mais sensíveis à diversidade histórica, cultural e social do continente.

Fica evidente que a escola, enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, deve assumir o compromisso com a formação de sujeitos críticos e capazes de reconhecer as múltiplas contribuições dos povos africanos para a constituição da sociedade brasileira. O cumprimento da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, por si só, não garante a transformação das práticas pedagógicas. É necessária uma formação docente contínua e comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais, bem como o uso de recursos didáticos e metodológicos que possibilitem a emergência de narrativas contra-hegemônicas no ensino de História. Nesse sentido, a escuta ativa dos estudantes e o diálogo com seus saberes prévios são essenciais para a construção de práticas educativas mais inclusivas e significativas.

Por fim, esta pesquisa reforça a importância da articulação entre teoria e prática no campo da educação, evidenciando que as transformações no imaginário dos estudantes são possíveis quando há intencionalidade pedagógica e valorização da diversidade. A implementação de ações que valorizem os saberes afro-brasileiros e africanos não deve se restringir a datas comemorativas, mas se constituir como um eixo permanente do projeto político-pedagógico escolar. Dessa forma, a escola pode cumprir seu papel social de promover a equidade, combater o racismo estrutural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Amailton Magno. **O lugar da história africana no currículo escolar: epistemologia, interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Para entender o ensino de história da África no Brasil. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2016. p. 229–247. BARROS, José D'Assunção. O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares.** Florianópolis: Perspectiva, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2016.

COELHO, Patrícia Santos. **África e afro-brasileiros nos livros didáticos de história: entre avanços e permanências.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

COELHO, Patrícia Santos; COELHO, Maria José. **Imagens da África no livro didático: entre estereótipos e (res)significações.** In: XAVIER, Maria Lúcia (org.). História da África e do negro no Brasil: novas abordagens para a sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 15–32.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **A Lei 10.639 e consciência histórica: ensino de história e os desafios da diversidade**. XXVIII Simpósio Nacional de História, 2003.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FONSECA, Dagoberto José. **Caderno de formação de professores: didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais e descolonização do currículo**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GONÇALVES, Petronília Beatriz Silva. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 155-173.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia e ensino de história na Primeira República: algumas observações**. In: XII Encontro Regional de História, Rio de Janeiro, 2006.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Todos os negros são africanos? O pan-africanismo e suas ressonâncias no Brasil contemporâneo**. In: XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1–13.

LIMA, Monica. **Fazendo Soar os Tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil**. Cadernos Penesb/ UFF n° 5, 2005, p. 159-173.

MACIEL, Luiza Vieira; OTTO, Clarícia. **Consciência histórica sobre a África e cultura afro-brasileira**. Revista História Hoje, v. 5, n. 10, p. 231–254, 2016.

MATTOS, Sílvia Cristina de; ABREU, Martha. **Diversidade na escola: as diretrizes curriculares nacionais e a construção de políticas de reconhecimento**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MBEMBE, Achille. **As formas africanas de autoinscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, v. 23, n. 1, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

MULLER, Tânia Mara; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. Revista da ABPN, v. 5, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **África: 30 anos do processo de independência**. Revista USP, n. 18, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Eliza Larkim (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **O espelho africano em pedaços**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Imagens da África: representações do continente nos livros didáticos de história**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, v. 25, n. 3, p. 421–461, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639/03**. Revista África e Africanidades, 2010.

PESAVENTO, Sandra J. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, v. 15, n. 29, São Paulo, 1995.

RAMOS JÚNIOR, Clóvis. **Representações sociais de África: o que pensam os alunos do ensino fundamental. 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

RAMOS JÚNIOR, Clóvis. **Representações sociais de África e práticas pedagógicas: entre imagens cristalizadas e possibilidades de ressignificação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

RAMOS JR., Dornival Venâncio. **História da África: relatos de experiências e análises de intervenção didática**. Emblemas, v. 14, 2017.

SANTOS, Lucival Fraga. **Que África se inscreve e se ensina no Brasil?** Revista Cantareira, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação, v. 16, p. 73–91, 2012.

SCHWARTZ, Lílian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil.** 1870–1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 169–189, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e Silva. **O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX.** Estudos Avançados, v. 8, n. 21, p. 21–42, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas, 2000.

THORNTON, John. **A África e os africanos no mundo atlântico.** Tradução Mariza Rocha Motta. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. **Reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/03.** In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Organizadora

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

A

- abordagens X, 1, 5, 6, 7, 11, 12, 24, 38, 41, 47, 49, 77, 83, 94, 99
- adaptações 67, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81
- africanos 83, 85, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 100, 102
- alfabética 26, 27, 30, 32, 33, 35, 38, 48, 50
- alfabético 28, 32, 34, 39, 47
- alfabetização X, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 49, 50, 53
- alfabetizadas 28, 30, 34
- ambiente escolar X, 9, 37, 38, 44, 48, 55, 60, 64, 84, 94
- ambientes 5, 43, 45, 50, 67, 73
- análise X, 1, 3, 5, 15, 17, 28, 30, 32, 44, 48, 64, 71, 81, 83, 87, 91
- aprendizagem 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 25, 26, 27, 28, 35, 36, 38, 43, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 81, 82, 87, 88, 93, 95, 97, 102
- autoria 37, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50

B

- bem-estar 56, 61, 77

C

- cidadania 2, 4, 18, 19, 46, 48, 49, 56, 69, 71
- colonização 92
- comunicação X, 7, 13, 27, 32, 37, 38, 44, 45, 47, 50, 52, 55, 63, 65, 71, 74, 90, 93, 94
- conhecimento X, 7, 30, 31, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 66, 74, 78, 83, 84, 86, 91, 96, 97, 98, 101

D

desenvolvimento X, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 92

desigualdades 1, 2, 5, 6, 12, 41, 42, 46, 50, 78, 83, 84, 91, 92, 98

digitais 18, 19, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51

diversidade 2, 7, 17, 26, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 50, 67, 68, 72, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 98, 100

E

educação X, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 28, 31, 34, 35, 37, 39, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 84, 97, 98, 99

educacionais 1, 2, 3, 5, 13, 16, 27, 39, 41, 48, 68, 69, 73

educativas X, 67, 85, 98

educativo 6, 7, 12, 21, 43, 57, 68, 69, 78

ensinar 6, 13, 18, 27, 31, 35, 43, 52, 74, 83

ensino VI, X, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 56, 58, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

ensino fundamental VI, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 31, 36, 47, 49, 51, 53, 67, 69, 72, 74, 95, 101

escola 1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 55, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 98, 99, 100, 101

escolas públicas 5, 12, 13, 15, 16, 21, 26, 41, 44, 50, 58, 59, 60, 96

escravidão 83, 90, 91, 96

estratégia 10, 31, 37, 49, 85, 89, 92
estratégias X, 10, 15, 16, 18, 20, 22, 26, 31, 40, 41,
42, 73, 74, 77, 78, 81, 83, 94, 98, 100
estratégico 47
ética 17, 42, 46, 48, 78, 87

F

família 1, 6, 8, 9, 11, 12, 20, 29, 30, 33, 56, 61, 87, 88
ferramentas 7, 18, 19, 22, 37, 47, 48, 50, 64, 75
formação docente 1, 11, 15, 16, 20, 37, 43, 48, 49,
50, 53, 72, 98

H

habilidade 3, 4, 61, 94
habilidades 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 17, 18, 19, 21, 22, 26,
28, 30, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 55, 56, 60, 62,
63, 69, 71, 72
história X, 4, 27, 56, 57, 58, 66, 80, 82, 83, 84, 86, 87,
89, 90, 91, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102

I

inclusão X, 2, 24, 41, 42, 46, 49, 50, 54, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84
inclusiva 3, 7, 12, 26, 37, 39, 68, 69, 72, 79, 80, 81
índigenas 42, 57, 58, 94
informação 2, 13, 37, 44, 52, 74
inovação 24, 26, 50
inovadoras 37, 39, 41, 49
intelectual VI, 46, 47, 67, 70, 71

L

legislação 28, 58, 69, 96, 97
legislações 78, 98
leitura X, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,

22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 42, 43, 45, 49, 52, 64, 72, 87
letramento X, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 52, 53
linguagem 4, 16, 18, 26, 27, 36, 38, 39, 40, 41, 49,
52, 55, 59, 61, 62, 72
linguística 2, 7, 17, 41, 42, 43, 46, 65

M

multiletramento 37
música X, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 93

P

pedagógica X, 5, 7, 15, 16, 18, 20, 23, 35, 36, 43, 44,
45, 49, 65, 81, 98
pedagógicas X, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 18, 22,
25, 26, 28, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49,
50, 61, 69, 70, 73, 77, 84, 85, 96, 98, 101
pedagógico X, 28, 34, 38, 45, 50, 54, 68, 69, 72, 73,
74, 78, 89, 98
pedagógicos 8, 9, 10, 19, 22, 37, 40, 49, 75
planejamento 1, 8, 12, 35, 47, 51, 54, 74, 92
política 6, 68, 69, 78, 88, 97
políticas públicas 11, 12, 16, 21, 22, 43, 49, 69, 80,
84
político 11, 28, 72, 98
prática pedagógica X, 16, 20, 36, 45, 81
práticas VI, X, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 37, 38,
39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 61, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 82, 85, 96, 98, 101
processo 3, 7, 8, 10, 11, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 28,
30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 43, 49, 54, 55, 57, 60, 62,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 85,
87, 88, 89, 92, 98, 101
processos X, 1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 14, 16, 50, 54, 63,
87, 92, 97, 98

professores 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19,
21, 22, 23, 25, 27, 34, 40, 43, 44, 46, 58, 59, 61, 64,
66, 69, 73, 74, 82, 83, 85, 87, 88, 91, 94, 95, 96, 97,
100, 101, 102
pública 15, 16, 17, 21, 22, 26, 58, 68, 73, 82

R

racistas 82, 85

S

saúde 42, 55, 57, 65, 73
síndrome 70, 71, 79, 80, 81
sistema VI, 13, 17, 27, 32, 39, 40, 43, 47, 64, 68, 71
sociabilidade 54, 65
sociedade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 19, 25, 26, 28,
46, 48, 55, 56, 57, 59, 61, 68, 71, 81, 88, 91, 97, 98
sociocultural 4, 7, 12, 39, 43, 47

T

tecnologias X, 5, 18, 21, 22, 37, 40, 41, 43, 48, 49,
50, 51, 52, 73, 91
tecnológicas VI, 19, 43




AYA EDITORA
2025

