



ISSN 2525-3476

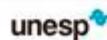
InFor

INOVAÇÃO E FORMAÇÃO

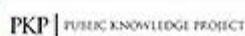
Revista do Núcleo de Educação a Distância da Unesp



 cultura
acadêmica

 unesp

 latindex

 PKP | PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT

 REDIB | Red de Revistas Iberoamericanas

V. 5 | N. 1 | 2019

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo – SP
Tel. (11) 5627-0245
www.unesp.br

Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas
Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP
Tel. (11) 2066-5800
<https://edutec.unesp.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA

Reitor

Sandro Roberto Valentini

Chefe de Gabinete

Carlos Eduardo Vergani

Pró-Reitora de Graduação

Gladis Massini-Cagliari

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Telma Teresinha Berchielli

Pró-Reitor de Pesquisa

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Cleopatra da Silva Planeta

Pró-Reitor de Administração

Leonardo Theodoro Büll

Secretário Geral

Arnaldo Cortina

Instituto de Educação e Pesquisa em
Práticas Pedagógicas
Unesp
“Prof^a. Adriana Chaves”

Coordenação IEP³-Unesp

Alessandra de Andrade Lopes

Vice-coordenação IEP³-Unesp

Marcus Vinicius Maltempo

Coordenação IEP³ - Unesp - São Paulo

Marcus Vinicius Maltempo

Coordenação IEP³ - Unesp - Bauru

Alessandra de Andrade Lopes

Coordenação Pedagógica

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação

André Luís Rodrigues Ferreira

André Luis Dias Andreotti

Marcelo de Souza Tamashiro

Produção Tecnológica

Ana Paula Souza Nascimento

Fabiana Aparecida Rodrigues

Produção Pedagógica

Andréia Lopes de Carvalho

Fábio Arlindo Silva

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Assessoria Administrativa – UAB –
CAPES

Carolina Boschiero

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Secretaria

Anne Carolina Gonçalves de Aguiar

(Estagiária no ProEF)

Cleide Francisco

Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone

Assistência Técnica em Redação

Antonio Netto Junior

Comunicação

André Neri

Implementação e assessoria em
acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim

Equipe Editorial

Conselho Editorial (Portaria Unesp 275/2014;
Portarias Unesp 311 e 312/2016)

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Daniela Melaré Vieira de Barros, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, Universidade de Barcelona, Faculdade de Formação de Professores, Ensino e Organização Educacional, Barcelona, Espanha

Prof. Dr. José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Artes, Campinas, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Juan Felipe Córdoba-Restrepo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil

Prof. Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto, Universidade Estadual Paulista (Unesp),

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Editores-chefe

Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, SP, Brasil

Marcus Vinicius Maltempi, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, SP, Brasil

Editores assistentes

Andréia de Carvalho Lopes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Antonio Netto Junior, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Fábio Arlindo Silva, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Soellyn Elene Bataliotti, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Editor de acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Comunicação - Notícias

André Neri, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, SP, Brasil

A InFor, Inovação e Formação, Revista do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista – IEP³/Unesp é uma publicação semestral (de fluxo contínuo) com o propósito de oferecer ao público trabalhos relacionados aos temas da Tecnologia, Inovação, Inclusão e Formação. O objetivo da revista é privilegiar a publicação de artigos científicos originais de pesquisadores e demais interessados, bem como, de textos de elevada qualidade apresentados em eventos reconhecidos e, também, relatos de experiências de práticas pedagógico-profissionais. Publica prioritariamente trabalhos relacionados à Inovação e Formação, em português, inglês e espanhol.

CIP - Catalogação na Publicação

370
I433

InFor : Inovação e Formação : Revista do Núcleo de Educação a Distância da UNESP [recurso eletrônico] / Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da UNESP. - Vol. 1, n. 1 (2015)- . - São Paulo : UNESP, IEP³, 2015-.

Anual, 2015-2016; semestral, 2017-
Modo de acesso: <<https://infor.ead.unesp.br>>
Disponível online nos formatos: .pdf e .mp3
Descrição baseada em: Vol. 5, n.1 (2019)

ISSN 2525-3476

1. Tecnologia educacional. 2. Inovações educacionais. 3. Inclusão em educação. 4. Professores - Formação. 5. Educação a distância. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Unesp

Trata-se da edição volume 5, número 1 do ano de 2019 da InFor, Inovação e Formação, Revista do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista – IEP³/Unesp. Nesta edição da Revista InFor disponibilizamos seis artigos com resultados de pesquisas científicas que versam sobre os temas da Inclusão de estudantes no Ensino Regular, a Formação de Professores e suas diferentes práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com e sem algum tipo de deficiência visando sua formação integral. Outros temas abordados apontam para a análise em documentos oficiais de aspectos norteadores para inserção da dança no currículo da educação infantil, a participação da família na comunidade escolar objetivando identificar se a gestão democrática é inclusiva e aspectos da sexualidade/afetividade de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação.

Prezados Leitores

Desde o final de 2018, conforme Resolução UNESP N. 79, de 05/12/2018, o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), juntamente com Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Prof^a. Adriana Josefa Ferreira Chaves” (CENEPP), deram origem ao **Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³)** da UNESP, espaço que continua a abrigar a nossa Revista InFor sendo ela uma das ações do IEP³.

Neste número da Revista InFor disponibilizamos seis artigos com resultados de pesquisas científicas que versam sobre os temas da Inclusão de estudantes no Ensino Regular, a Formação de Professores e suas diferentes práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com e sem algum tipo de deficiência visando sua formação integral. Outros temas abordados apontam para a análise em documentos oficiais de aspectos norteadores para inserção da dança no currículo da educação infantil, a participação da família na comunidade escolar objetivando identificar se a gestão democrática é inclusiva e aspectos da sexualidade/afetividade de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação.

A Revista InFor, ao apresentar estes artigos, traz à discussão temas emergentes e que preocupam profissionais, pesquisadores, familiares, sociedade e a própria pessoa com deficiência quanto aos aspectos tangenciais como o *bullying*, o estigma, o estereótipo e o autoconceito, questões fortemente mediadas pelo desconhecimento da sociedade em relação às diferentes deficiências e os aspectos a elas relacionados.

Assim, convidamos os leitores a compartilharem essas leituras com o seu entorno para que muitas dessas questões que ainda causam dúvidas e constrangimentos sociais sejam desconstruídas e desmitificadas.

Excelente leitura!

Marcus Vinícius Maltempo
Maria Candida Soares Del-Masso
Editores

Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico

Ana Paula de Oliveira Augusto

Pedagoga. Especialista em Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva
Prefeitura de Paraguaçu Paulista/SP e
Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília/SP
anaoliveiraaug@gmail.com

Kátia Abreu Fonseca

Pedagoga. Especialista Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Prefeitura de Bauru e Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP
ktafon23@gmail.com

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Pedagoga. Livre-docente em Educação. Doutora em Ensino na Educação Brasileira
Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília/SP
anna.augusta@unesp.br

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nas salas de ensino comum tem sido motivo de preocupação para os professores que encontram dificuldades para atuar neste contexto, resultando em questionamentos sobre suas práticas-pedagógicas, assim, como sua formação. Com intuito de demonstrar a esse profissional produções científicas que podem colaborar com o entendimento da inclusão escolar, este estudo teve como objetivo fazer um mapeamento das produções científicas, no período de 2007 a 2017, no âmbito da formação continuada do professor, a partir da teoria histórico-cultural. Tendo como ponto de partida a questão: De que forma a teoria histórico-cultural pode contribuir para a formação continuada de professores que trabalham com esses alunos, na perspectiva inclusiva? A pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico de caráter qualitativo, e a coleta de dados foi realizada no Banco de Dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, por meio de quatro combinações dos seguintes descritores: “histórico-cultural”, “formação de professores” e “deficiência intelectual”, o que nos permitiu encontrar 16 artigos. Foram lidos os resumos e, quando necessário, lidos integralmente. Os resultados nos permitiram afirmar que as contribuições de Vygotski corroboram o princípio da inclusão ao fundamentar a prática educativa dos professores, permitindo ressignificação de concepções e práticas pedagógicas que muitas vezes aparecem como tensão quando pensamos em diferenças e práticas excludentes.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Formação de professores. Deficiência intelectual. Inclusão escolar.

Historical-cultural theory, teacher training and intellectual disability: a bibliographic study

ABSTRACT

The school inclusion of students with intellectual disabilities in common teaching rooms has been a cause of concern for teachers who find it difficult to act in this context, resulting in questions about their pedagogical practices, as well as their training. In order to demonstrate to this professional scientific productions that can collaborate with the understanding of the school inclusion, this study aims to map the scientific productions, from 2007 to 2017, within the framework of the teacher's continuing education, based on the theory historical-cultural, to promote the inclusion of students with intellectual disabilities, thinking about how it clearly addresses essential concepts. Taking as starting point the initial question: Of how the historical-cultural theory can contribute to the continued formation of teachers who work with these students, in the inclusive perspective? This research is a qualitative bibliographical study, which carried out data collection in the Scielo databases, through 4 combinations of the following descriptors: "historical-cultural", "teacher training" and "intellectual disability" ", through which, it was possible to find 16 articles that were read and analyzed through the abstracts or even more carefully, which showed results that the contributions of Vygotski corroborate the principle of inclusion in supporting the educational practice of teachers, allowing re-signification of pedagogical conceptions and practices that often appear as tension when we think about differences and exclusionary practices.

Keywords: Historical-cultural theory. Teacher training. Intellectual disability. School inclusion.

1 Introdução

Não é raro ouvir a queixa de professores nas escolas de sentirem-se despreparados para ensinar alunos com deficiência intelectual (DI) e garantir a aprendizagem tendo como referência o currículo escolar na perspectiva inclusiva. Questionamentos sobre suas práticas pedagógicas e sua formação são comuns entre os professores, uma vez que planejar a aula, ou até mesmo ministrá-la para que esses alunos aprendam, não é uma tarefa muito simples, justamente porque para muitos professores ainda representa um grande desafio, pois são alunos que apresentam particularidades que devem ser levadas em conta, e podem requerer algumas adequações de recursos, da didática de ensino e até mesmo uma nova concepção do processo educativo.

Em face dessas questões, é possível observar a necessidade de apoio e formação para que o professor possa realizar adequadamente o seu trabalho, tendo como objetivo efetivar a proposta de inclusão escolar, garantida por dispositivos legais. Nesse sentido, a formação continuada pode ser um instrumento importante para que, não só o professor, mas a escola como um todo, possam refletir sobre as mudanças e/ou transformações que se colocam frente a um novo paradigma educacional, qual seja, o do ensino na diversidade, e construir novos caminhos frente a esse cenário, para que a escola possa trabalhar com mais segurança e assertividade pedagógica.

A teoria histórico-cultural (THC) pode ser considerada como um aporte teórico para embasar reflexões mediante aos conceitos de ensino e aprendizagem, como a concepção da própria deficiência, além de perspectivas diferenciadas de como trabalhar com esse aluno em sala de aula comum. Considerando esses aspectos, partimos do seguinte questionamento: *De que forma a THC pode contribuir para a prática pedagógica a partir da formação continuada de professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual, na perspectiva inclusiva?*

A hipótese inicial é a de que esse aporte teórico pode contribuir para o professor rever conceitos sobre desenvolvimento humano, compreendendo a sua gênese a partir de suas múltiplas dimensões, sendo uma delas a histórica e social, e, conseqüentemente, compreender a aprendizagem como decorrência do ensino e como impulsionadora do desenvolvimento. Também possibilitando ao professor revisitar o próprio conceito de deficiência, compreendendo-a “em duas dimensões: a primária – de origem biológica e a secundária – de origem histórica e cultural” ([OLIVEIRA, 2018, p. 25](#)), deslocando de uma visão meramente patológica e individualista para outra, que considera a importância e necessidade das intervenções, no caso, pedagógicas, para o desenvolvimento do aluno com DI. De acordo com [Oliveira \(2002\)](#), se nos remetermos aos princípios teóricos de Vygotski e seus colaboradores, iremos encontrar conceitos que sustentam esta formulação sobre o decisivo papel da escola, na vida das pessoas.

Portanto, com o intuito de compreender melhor o processo de inclusão escolar, tendo como foco, a presença de alunos com DI nas classes comuns, nesse estudo tivemos como objetivo, realizar um mapeamento das produções científicas, no âmbito da formação continuada do professor, a partir da THC e que tratasse da promoção da aprendizagem desses alunos, na perspectiva inclusiva.

A partir destas considerações, para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário trazer a literatura sobre a matrícula de alunos com DI nas salas de aula de ensino comum, e o diálogo sobre a importância da formação continuada dos professores para que possam se sentir seguros ao realizar a prática pedagógica, considerando a aprendizagem desses alunos. Além disso, como aporte teórico sobre a formação continuada de professores, elegemos os princípios teóricos de Vygotski, o qual fundamenta as reflexões e análise do nosso percurso investigativo. Para finalizar o estudo, apresentamos as considerações finais na expectativa de demonstrar a contribuição da THC para fundamentar a prática do professor e, mais especificamente, focando os alunos com DI.

Assim, essa pesquisa justifica-se pela relevância do tema e a sua contemporaneidade e frequência com que é abordado em debates do campo da educação, tanto no que se refere à Educação Especial e a Inclusiva.

2 O contexto inclusivo e suas decorrências

2.1 A presença de alunos com deficiência intelectual na classe comum

A educação inclusiva emerge no cenário político sinalizando mudanças radicais no interior da escola. Afinal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96 ([BRASIL, 1996](#)), todas as crianças, independentemente de suas condições desenvolvimentais, têm o direito de atendimento educacional público, preferencialmente em classes comuns. Por meio dessas decorrências de dispositivos legais que a presença de alunos com DI vem se efetivando cada vez mais. Da mesma forma, passam a fazer parte da pauta de debates e pesquisas, à medida que a sua presença exige mudanças na escola e no processo educativo.

Quando falamos da presença desses alunos nas classes comuns, na maioria das vezes, se apresenta como um grande desafio para escola. Não há como negar a presença de mecanismos sutis de exclusão e seleção, que ainda ocorrem, como a separação daqueles considerados com deficiência e/ou que apresentam um desempenho acadêmico inferior a um suposto padrão de aprendizagem, tal qual como concebido pela escola.

Um dos fatores importantes a mencionar é que as dificuldades podem estar associadas ao fato de muitos professores não acreditarem em suas competências e habilidades, com uma concepção de aprendizagem que deve seguir um padrão pré-estabelecido no contexto escolar. Portanto, esses alunos entram na escola, já com a expectativa de desempenho inferior aos demais ([MENDONÇA, 2013](#)). Dessa forma, a deficiência é vista como um fator impeditivo e imposto ao sujeito, “partindo para essa constatação de uma perspectiva puramente biológica” ([MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 514](#)) e “o próprio diagnóstico é usado no discurso dentro do contexto educacional para justificar os poucos avanços no aprendizado desses alunos” ([PADILHA, 2014, p. 96](#)).

A área da DI tem representado um grande desafio para os professores que, sem a formação e o suporte adequado, recebem estes alunos em suas salas de aula como compromisso frente às políticas públicas de inclusão escolar. Além disso, diante do desconhecimento das características e particularidades dos alunos com deficiência intelectual, da crença em sua incapacidade de pensamento e do descrédito social em geral, as práticas pedagógicas e as organizações curriculares ainda se orientam por uma visão negativa, segregadora e problemática, dificultando o desenvolvimento psíquico desses sujeitos ([PLETSCH, 2014](#)). Além do mais, temos que levar em conta, que muitos professores demonstram insegurança, questionamentos e muitas dúvidas em relação ao como ensinar esses alunos.

Sem dúvida a deficiência intelectual nos desafia no delineamento de práticas pedagógicas e concepções que considerem suas possibilidades e a especificidade de sua forma de aprender ([OLIVEIRA; SILVA; VALENTIM, 2013](#)). Uma vez que a aplicação dos princípios educacionais inclusivos exige diversas mudanças no interior das escolas e transformações nas práticas desenvolvidas, demandando uma ressignificação da cultura escolar, uma revisão das propostas curriculares, novas formas de organização e planejamento escolar, a formação continuada dos professores, entre outros aspectos essenciais, os quais contribuam na atenção adequada às especificidades e particularidades apresentadas pelos alunos e favoreçam ao pleno desenvolvimento e à apropriação do conhecimento sistematizado ([GLAT; BLANCO, 2011](#)).

Ainda, quando falamos sobre inclusão escolar, [Oliveira \(2011\)](#) pontua a necessidade de atentarmos à educação com olhares na busca das capacidades desses alunos, mesmo as curriculares, uma vez que nos acostumamos a acreditar

que suas competências se restringiam aos atos mecânicos e repetitivos de aprendizagem, quase que exclusivamente, aos cuidados de si mesmo, ao repetir palavras, ao copiar ideias e desenhar traços sem significados. Não é mais aí, que se instala o nosso desejo de ensinar e mediar o processo de aprendizagem. É um novo contexto que, a deficiência intelectual, sua aprendizagem escolar e formas de avaliação de seu desempenho, devem ser consideradas.

Certamente este não é um caminho fácil e deverá ser trilhado coletivamente no movimento da escola em busca, de cada vez mais, aderir a uma prática inclusiva. Um dos pontos nevrálgicos desse processo a ser destacado é a formação continuada, tema que trataremos a seguir.

2.2 Formação Continuada de Professores

Discutir a formação dos professores é um tema fundamental quando se almeja educação de qualidade para todos, uma vez que são muitos os desafios encontrados quando falamos de inclusão escolar, em se tratando da matrícula e presença de alunos com DI em salas comuns. Muitos professores no exercício de sua função sentem-se despreparados para atuar dentro deste contexto, trazendo reflexões a respeito de sua formação, muitas vezes por ser uma área ainda em pesquisa ou pouco compreendida.

[Alcântara \(2014\)](#) argumenta que esse despreparo possa estar relacionado a equívocos sobre a compreensão da autonomia do professor e suas possibilidades de problematizarem suas próprias práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e em relação aos alunos com DI. Sendo assim, muitas vezes, “em função do despreparo do profissional, a inclusão escolar tende a ser vista sob um ângulo negativo ou desfavorável” ([FIORINI, 2011, p. 78](#)). Sabe-se que a preparação apropriada de todos os professores constitui-se um fator chave na promoção e progresso para o estabelecimento de escolas inclusivas ([UNESCO, 1994](#)).

De acordo com [Perrenoud \(1993\)](#), nesse cenário, a formação continuada do professor pode ser compreendida como um meio privilegiado de ação, uma vez que o professor estará engajado em processos de aperfeiçoamento e aprimoramento de saberes necessários à atividade docente inclusiva, com objetivo de assegurar informações e atualizações necessárias para novas tendências educacionais, garantindo que seja capaz de gerar transformações e impacto no contexto escolar.

Desta forma a formação continuada converge para ser um momento importante para o estabelecimento de bases filosóficas e didático-metodológicas do professor. É um suporte inicial para encaminhar o seu desenvolvimento profissional que posteriormente necessitará da instrumentalização teórico-prática de forma ampliada ([ANDRADE, 2008](#)). Uma vez que reside dentro das ideias de aprofundamento, aperfeiçoamento, especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho, nas quais o profissional irá dispor de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar seu crescimento profissional ([ANDRADE, 2005](#)).

As transformações da sociedade contemporânea solicitam aos profissionais da educação a capacidade de dialogar e transitar por novos caminhos, muitas vezes insólitos e desconhecidos, uma vez que o diálogo é um caminho interessante e necessário quando falamos de formar professores, pois é possível buscar o equilíbrio entre interesses particulares, campos específicos do conhecimento e resultar em novas formas de organização do pensamento e das práticas cotidianas, sendo fundamental quando falamos de inclusão escolar ([MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006](#)).

Se, por um lado, há novas exigências para o contexto de desenvolvimento profissional dos professores e dos saberes educacionais, por outro, os debates acerca do professor com caráter reflexivo e das formas de construção do saber-fazer por parte desses profissionais especificam a importância que as pesquisas atuais assumem ao buscar em profundidade os modos e os processos que os professores vivem e inovam no desenvolvimento de sua prática, quando retornam para seu contexto de atuação profissional após o contato com processos de formação em serviço.

É importante pensar a respeito da formação numa perspectiva de ensino que os ajude a refletir sobre suas práticas pedagógicas, para que possam atender às profundas transformações decorrentes no interior da escola ao receber os alunos, sejam eles com deficiência ou não. Tendo em vista, a melhor qualidade no trabalho do professor, é necessário que este seja capaz de analisar suas experiências na sala de aula de modo que contribuía para a organização, análise e adequação de procedimentos pedagógicos capazes de impulsionar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Para isto, as bases de sua formação devem lhe

garantir informações para compreender os processos de aprendizagem e as particularidades do aluno com DI ([NUNES; BRAUN; WALTER, 2011](#)).

O professor reflexivo abre possibilidade para as mudanças. Esta mesma experiência o professor deve proporcionar aos alunos tomando suas perguntas e transformando-as em algo que os faça sentir parte do espaço educacional em que estão; criando possibilidades de transformar o que era lido como erro em projeto educacional – trazendo uma nova oportunidade de aprendizagem vivencial, quando os envolvidos têm a oportunidade de fazer questionamentos sobre o contexto.

Assim, de forma geral, a literatura sobre o tema ressalta a importância da qualificação profissional do professor, apontando como uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos com DI no sistema regular de ensino o despreparo dos professores para receber esses alunos. É fato, a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inserção de alunos com deficiência em rede regular de ensino. A realidade evidenciada por uma pesquisa em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com alguma deficiência ([GLAT et al., 2003](#)). Para [Tardif \(2002\)](#), tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada.

Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que estão atuando há pouco ou há muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade e o aperfeiçoamento da formação profissional. Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor.

Segundo [Nascimento \(2000\)](#), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor, quando conseguir se tornar competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe, dotado de uma fundamentação teórica

consistente e consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

Portanto, o professor que sustenta sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva, precisa estar se aprimorando - através de conhecimentos científicos – para trazer para sua prática, as possibilidades de atuação num contexto em que discute e implementa a inclusão - a inserção do aluno com deficiência no ensino regular -, apresentando a modificação das escolas e a possibilidade da organização de redes de apoio. Nada mais apropriado do que dialogar com teorias bases para isso, como veremos na próxima parte do estudo.

2.3 A teoria histórico-cultural: contribuições para refletir sobre o fazer pedagógico

Nesta parte do texto, serão apresentados elementos da teoria Vygotskiana para servir de reflexões frente ao processo de escolarização de alunos com DI.

A THC, corrente inaugurada pelo Vygotski nos anos de 1920, é utilizada como um aporte teórico para embasar reflexões mediante a educação, no que diz respeito a uma educação para todos. É uma mudança de paradigma escolar e social, de transformações de bases, de conceitos e aspirações, definida como um processo que precisa acontecer em diferentes níveis: o primeiro se trata da presença de alunos com deficiência na escola e na sala comum; o segundo a participação dos alunos em atividades da escola; o terceiro nível diz a respeito à construção de conhecimento por esses alunos. Portanto, a presença desses alunos participando e aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades conjuntamente com outros pares ([BIBAS; VALENTE, 2007](#)).

Eis aqui, a importância dos conceitos e reflexões acerca do desenvolvimento do aluno, o qual merece atenção do professor da sala comum, uma vez que é um dos responsáveis pelo seu desenvolvimento. E para isso, é evidente que ele não pode carecer de bases teóricas, as quais devem estar presentes dentro de sua formação continuada.

Autoras como Mendonça e Silva (2015), apontam a THC como uma referência teórico-metodológica para a *formação de professores* que, a depender da qualidade das intervenções, pode permitir ao professor a resignificação de sua

práxis. Ainda, como aliada para promover reflexões da própria prática na busca da superação das dificuldades importantes, uma vez que a deficiência é concebida considerando-se não apenas o fator biológico, como as condições materiais, as relações sociais e as interpretações sobre a condição da deficiência. Assim, espera-se que o professor, com uma formação baseada nessa teoria, busque novos parâmetros para conduzir seu trabalho frente a esse aluno.

Quando tratamos da presença desses alunos em salas comuns, o professor tem que ter uma atenção maior à diversidade, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, é coerente com a teoria, na qual a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, é vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais. Além de contribuir para abordar temas como “mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, conceitos espontâneos e científicos, zonas de desenvolvimento, entre outros de igual relevância, tem fornecido ricos subsídios para estudos e investigações na área da educação, em especial no que se refere à aprendizagem” ([VIEIRA, 2009](#)).

Ainda nessa perspectiva, as indicações Vygotskianas contribuem a pensar nas possibilidades de escolarização dos alunos com DI: o desenvolvimento acontece por meio da relação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de processos psicológicos superiores (PLETSCH, 2014) que “caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” ([FICHTNER, 2010, p. 19](#)). Assim, é possível compreender que apenas as estruturas biológicas não bastariam para o efetivo desenvolvimento. Ainda, na escolarização desses alunos, de acordo com [Braun \(2012\)](#), a perspectiva histórico-cultural oferece elementos para pensar sobre as possibilidades desses sujeitos, a partir de práticas educativas mediadas e organizadas de forma a contemplar as demandas individuais desses alunos.

Diante disso, Padilha (2014) ressalta que o aluno quando é privado de um trabalho pedagógico que organiza o conhecimento de forma que o impulsiona da

esfera real para a esfera do que está ausente, isto é, para o lado abstrato, não há desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Eis uma das maiores dificuldades dos alunos com DI.

Desse modo, é necessário que o professor seja capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos com deficiência, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar, valorizando a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem.

3 Percorso investigativo

Em princípio, ressaltamos que o presente estudo adota como matriz metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa por entender que ela possibilita, como afirma [Richardson \(2008\)](#), o aprofundamento da compreensão de um fenômeno a partir de determinada realidade social.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2008, p. 80).

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, por ser o procedimento mais adequado para responder aos objetivos e questionamentos delineados para essa pesquisa ([MARCONI; LAKATOS, 2003](#)).

Foram utilizados os artigos científicos indexados na base de dados *Scientific Electronic Library (Scielo)*, sendo selecionado para a coleta de dados o período de 2007 a 2017. Foram utilizados como mecanismos de filtro: coleções brasileiras, área temática da educação, idioma português e área das ciências humanas.

A busca dos artigos científicos foi realizada a partir de descritores representativos à temática de investigação, por meio de combinações associadas das seguintes palavras chaves: “histórico-cultural”, “formação de professores” e “deficiência intelectual”.

Os artigos, após coletados, foram analisados de forma qualitativa a partir dos dados levantados a partir dos resumos, considerando o tema, objetivos, método e resultado. Em algumas situações em que não era possível localizar tais elementos nos resumos foi realizada a leitura integral do artigo. Em seguida, foram organizados em quadros (demonstrados na sequência), um para cada combinação dos descritores, com base nas categorias: autores, títulos e ano, objetivo da pesquisa, e abordagem teórica. Ainda, para dialogar com os dados coletados e apresentados por meio dos quadros, foram utilizados os seguintes itens: quantidade de artigos, abordagem teórica que trazem para colaborar com discussões relevantes dentro da pesquisa e período de publicação.

4 Resultados e discussões

A pesquisa realizou um mapeamento de produções científicas de artigos no período de 2007 a 2017, tendo como base de dados a *Scielo*, a contribuir para reflexões a respeito da temática central desta pesquisa.

Para se atingir o objetivo, foi necessário fazer a busca de dados através de combinações, articulando as palavras-chaves dos seguintes descritores: “histórico-cultural”, “formação de professores” e “deficiência intelectual”. Ao todo, foram realizadas quatro combinações, por meio dos quais, permitiram encontrar 71 artigos, que foram lidos e analisados os resumos, em alguns momentos foi necessária a leitura completa do artigo, a fim de saber se serviriam para colaborar com o estudo, resultando em 16 artigos, como podem ser observados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Quantidade de artigos encontrados em levantamento na Scielo

DESCRITORES	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
Histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual.	01	01
Histórico-cultural e formação de professores.	48	07
Deficiência intelectual e histórico-cultural.	12	06
Deficiência intelectual e formação de professores.	10	02
Total	71	16

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dando continuidade, os 16 artigos selecionados foram organizados em quadros com a finalidade de facilitar a visualização do leitor – cada quadro para uma combinação de descritores – trazendo os dados da produção e partindo das categorias: 1) autor, título da obra e ano de publicação; 2) objetivo; e 3) abordagem teórica; como demonstrados nos quadros a seguir, ainda, seguindo com discussões pertinentes para o estudo com sua *abordagem teórica*, trazendo o que os autores dizem a respeito da temática em questão.

Partindo da primeira combinação de descritores: “histórico-cultural”, “formação de professores” e “deficiência intelectual”, uma única publicação foi encontrada, como apontado no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação dos descritores: “histórico-cultural”, “formação de professores” e “deficiência intelectual”

AUTORES, TÍTULO E ANO	OBJETIVO	ABORDAGEM TEÓRICA
MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. 2015.	Discutir a temática da inclusão circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional.	Aponta-se uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores que, a depender da qualidade das intervenções pode permitir ao coletivo docente a ressignificação de sua práxis.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Mendonça e Silva (2015), na obra “*A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia*”, ressalta em seus resultados, a importância da THC como sendo uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores, que a depender as intervenções realizadas pelo pesquisador, pode permitir a ressignificação de concepções e práticas pedagógicas. Assim, possibilitando vencer barreiras presentes nas escolas nos dias de hoje com alunos com DI, quando se trata de tensões a respeito de diferenças e práticas excludentes presentes no contexto escolar em sua contemporaneidade.

Por meio da segunda combinação de descritores: “histórico-cultural” e “formação de professores”, foram encontradas sete obras, como podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação dos descritores: “histórico-cultural” e “formação de professores”

AUTORES, TÍTULO E ANO	OBJETIVO	ABORDAGEM TEÓRICA
<p>DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. 2017.</p>	<p>Analisar os aspectos da atividade do professor, tendo por base os princípios da teoria.</p>	<p>A atividade do professor dá-se em coletivo, permitindo ampliar a visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social que atua, para que a organização do processo formativo seja intencionalmente definida em conformidade com áreas específicas de conhecimento. De modo que as ações se tornem sustentáveis para o movimento de mudança de sentido e da ação que os sujeitos em formação virão a desenvolver.</p>
<p>SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. 2015.</p>	<p>Entender que a interação entre teoria e didática pode ser um caminho promissor para o encaminhamento da prática pedagógica, procurando investigar e compreender.</p>	<p>Os princípios formulados e as ações expressam a organização do ensino com base na teoria, sinalizam possibilidades para o trabalho docente em aspectos do planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino para à promoção da aprendizagem conceitual dos alunos na perspectiva de formação do pensamento teórico.</p>
<p>LOPES, A. R. L. V.; VAZ, H. G. B. O movimento de Formação Docente no Ensino de Geometria nos Anos Iniciais. 2014.</p>	<p>Discutir sobre a formação de professores tendo em vista os desafios de organizar uma atividade orientadora de ensino, através da teoria.</p>	<p>As ações constituíram-se como formadoras do conhecimento da docência, tendo a análise do coletivo partindo de referência à produção teórica sobre o ensino, a aprendizagem, a experiência do grupo, conduzindo reflexão para outro nível de compreensão.</p>

<p>SILVA, L. H. A.; FERREIRA, F. C. A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na mediação do conhecimento no contexto escolar. 2013.</p>	<p>Investigar como o processo ocorre, na evolução conceitual sobre o papel do professor na mediação do conhecimento científico no contexto escolar.</p>	<p>A evolução conceitual do professor no que se refere ao seu papel para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem dos conteúdos e para construção de significado.</p>
<p>LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. 2013.</p>	<p>Investigar a compreensão de professores acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.</p>	<p>A formação do professor deveria dar ênfase à solidificação do conhecimento científico, para que possa trabalhar dentro do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.</p>
<p>MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de Matemática em atividade de ensino: Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2011.</p>	<p>Investigar o processo de formação de professores em atividades de ensino, ao elaborarem coletivamente situações desencadeadoras de aprendizagem.</p>	<p>Os professores atribuíram novos sentidos às ações, à mediação e à escolha de instrumentos, apropriando-se das formas de realização colaborativa da atividade de ensino: o trabalho coletivo aparece como espaço de produção de conhecimento.</p>
<p>ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. 2010.</p>	<p>Evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora, a partir da concepção de saberes docentes desenvolvidos pela teoria.</p>	<p>As práticas pedagógicas precisam ser conhecidas e estudadas para que se possa compreendê-las, mais do que avaliá-las, tendo-se em vista a contribuição desses estudos teóricos para a formação docente.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Algumas produções focam seus estudos na teoria como suporte para conduzir “à reflexão, a qual leva a outro nível de compreensão da atividade pedagógica” (LOPES; VAZ, 2014, p. 1023), para que assim, o professor possa “ampliar a visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social que atua” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 21). Revelam, ainda, aspectos que caracterizam certa evolução conceitual dos professores participantes, especialmente, no que se refere ao seu papel para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem dos conteúdos e para construção de significado dos conteúdos nos alunos (SILVA; FERREIRA, 2013). Isso se dá dentro de uma organização

coletiva, dos autores da escola, relacionadas com suas ações, as quais, possibilitam aos professores atribuírem novos sentidos às próprias ações, à mediação e à escolha de instrumentos, apropriando-se das formas de realização colaborativa da atividade de ensino, corroborando o coletivo como espaço de produção de conhecimento (MORETTI; MOURA, 2011).

Com a terceira combinação de descritores “deficiência intelectual” e “histórico-cultural”, foram encontradas seis obras, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação dos descritores: “deficiência intelectual” e “histórico-cultural”

AUTORES, TÍTULO E ANO	OBJETIVO	ABORDAGEM TEÓRICA
PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. 2017.	Pretende-se dar destaque à elaboração conceitual, própria da educação escolar desses alunos.	Abordando as práticas pedagógicas e as possibilidades que se abrem para a educação dos alunos com DI, se dê a significação do mundo e de si, elevando e transformando os conhecimentos cotidianos em direção à apropriação dos conceitos científicos.
SOUZA, F. S.; BATISTA, C. G. Indicadores de desenvolvimento de crianças e adolescentes. 2016.	Buscar indicadores de desenvolvimento em crianças com dificuldades para aprender.	Dentro da perspectiva no que se refere ao desenvolvimento real e potencial: enfatiza que a busca de indicadores de desenvolvimento para além das limitações, as potencialidades das crianças.
BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: O caso do Ian. 2015.	Investigar a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com DI.	A abordagem favoreceu a organização das atividades de ensino indicando possibilidades de ações pedagógicas com vistas a situações de ensino conducente à construção de conceitos pelo aluno com DI.
DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. 2013.	Buscar oferecer argumentos que possam gerar reflexões críticas sobre a condição a que se tem denominado DI.	A teoria aparece como alternativa à compreensão deficiência e possibilidades de desenvolvimento compatíveis com as condições contextuais dos indivíduos.
FREITAS, A. P. Um Estudo Sobre as Relações de Ensino na Educação	Analisar os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno	As relações concretas de aprendizagem ocorrem quando se estabelecem relações de ensino significativas que devem

Inclusiva: Indícios das Possibilidades de Desenvolvimento e Aprendizagem. 2012.	com DI.	ser compreendidas considerando-se as possibilidades de mediação instauradas nas relações entre os sujeitos.
ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A queixa escolar na perspectiva de educadores da educação especial. 2012	Verificar se existe a queixa escolar nestas escolas e que concepções a permeiam: quais as possíveis causas atribuídas a esse fato, imbricadas no ensino do aluno com deficiência.	Os educadores geralmente fundamentam suas visões em um paradigma biologicista, reduzindo o desenvolvimento a um processo natural e inato.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As produções encontradas abarcam componentes curriculares diferentes, porém, sustentam uma prática pedagógica com preceitos da teoria. O que pode ser entendido é que esta abordagem teórica não se fundamenta na condição biológica, mas nas relações sociais e nas oportunidades de aprendizagem que são proporcionados a todos os alunos, sendo assim, numa perspectiva inclusiva. Os artigos, contribuem para a reflexão da prática e podem ser, se necessário, adequadas aos alunos com deficiência dentro de qualquer disciplina do currículo escolar.

Considerando a última combinação de descritores, “formação de professores” e “deficiência intelectual”, apenas duas obras foram encontradas, como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Relação dos descritores: “formação de professores” e “deficiência intelectual”

AUTORES, TÍTULO E ANO	OBJETIVO	ABORDAGEM TEÓRICA
SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interação em ambiente inclusivo. 2012.	Analisar o conteúdo de publicações sobre concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com NEE, identificando fatores facilitadores e impeditivos da efetivação das diretrizes educacionais existentes.	Os estudos apresentaram concepções sobre deficiência ligadas às características individuais que causam limitações e a falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo - apontados como principais fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos.

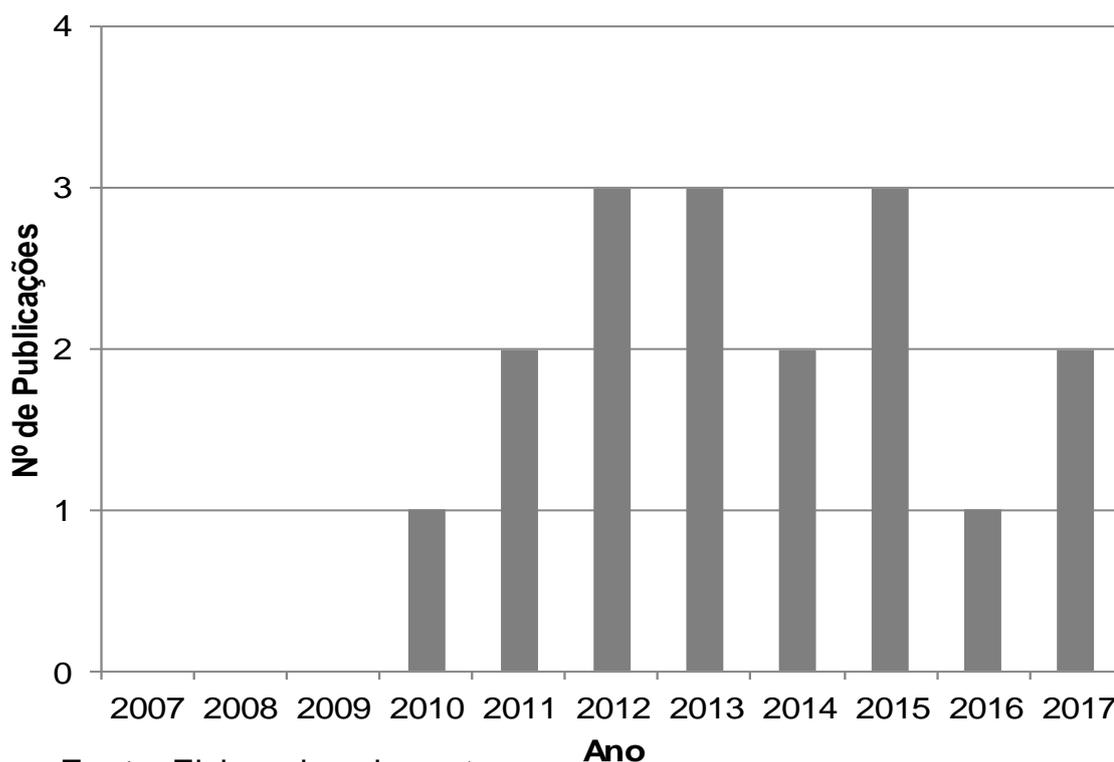
<p>MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar para via de colaboração entre educação especial e educação regular. 2011.</p>	<p>Apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a UFSCar dos professores do ensino comum que têm alunos com NEE em suas salas de aula.</p>	<p>Considerando as dificuldades educacionais para alunos com NEE na sala de aula regular e a necessidade de avançar o conhecimento sobre as alternativas mais eficazes para a preparação de profissionais envolvidos na construção de sistemas inclusivos, o programa de consultoria colaborativa para as escolas teve intenção de colaborar no processo de inclusão escolar dessas crianças.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que os estudos apresentaram concepções sobre deficiência ligadas às características individuais que causam limitações dos mesmos e a falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo como principais fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012). É considerável a dificuldade de melhoria das oportunidades educacionais para esses alunos na sala de aula comum e a necessidade de avançar o conhecimento sobre as alternativas mais eficazes para a preparação de profissionais envolvidos na construção de sistemas inclusivos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011) e, também, as dificuldades encontradas dentro das escolas inclusivas, principalmente no que diz respeito à formação dos professores e pelos quais prejuízos acarretam na educação desses alunos.

Um dado muito importante, que podemos ainda trazer como discussão, é sobre o *período de publicação*. Sendo possível observar que o decorrer da década analisada apresenta uma ausência de obras no percurso dos anos de 2007, 2008 e 2009, porém, a partir de 2010, as produções científicas foram dando destaque para a temática dessa mesma pesquisa, como é possível visualizar melhor no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Artigos publicados no período investigado (2007-2017)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Contudo, foi possível verificar, ao longo dos dados apresentados, que apesar dos desafios encontrados no que se refere a permanência e escolarização dos alunos com DI em escolas regulares e sobre a formação dos professores, esses buscam se aperfeiçoar para realizar um trabalho mais assertivo com esses alunos. Há estudos e pesquisas que buscam caminhos dentro de teorias como a THC, na busca de atribuir novos conceitos e possibilidades de reorganização dos elementos cotidianos da escola, assim, como atribuir exercícios de práticas mais inclusivas oferecendo condições de superar as desigualdades dentro do contexto escolar.

4 Considerações finais

Através dos dados coletados foi possível perceber que a teoria é um ponto de referência para se pautar na busca de realizar um trabalho científico que seja relevante para a sociedade. Assim, o estudo apresenta relevância quando se trata de professores e/ou demais autores da educação que trabalham com alunos com DI em salas comuns, como, também para os que apresentam interesse pela temática.

Esses dados nos alertam para a importância de proporcionar aos professores em formação, oportunidades para que exercitem a capacidade de articular

conhecimentos teóricos, condições objetivas dadas em espaços escolares e necessidades específicas de grupos de alunos, de modo criativo e inovador. É necessário que esses mesmos proponham formas de intervenção que possam ser experimentadas, analisadas e socializadas coletivamente, de maneira que apreendam a amplitude do desafio que representa a docência e não a entendam como a aplicação de um conjunto de técnicas ou modelos pré-existentes.

Essas análises nos remetem ao pensamento de [Vygotski \(2000\)](#), o qual considera que o desenvolvimento é a apropriação de formas cada vez mais elaboradas de atividade humana, e ressalta o papel da educação escolar como ambiente específico para promover o desenvolvimento do aluno. Ao professor, cabe provocar avanços na aprendizagem dos alunos que não ocorreriam de forma espontânea. Isso porque, o conhecimento, no contexto escolar, é construído através da interação dos sujeitos - entre professor e aluno - mediado pela linguagem. Nesta interação, o aluno vai se apropriar de conhecimentos sistematizados e constituir-se como sujeito. Nesses termos, o professor tem um papel central na observação de comportamentos, na busca de estratégias para resolução de problemas, na posição que o aluno assume diante de dúvidas, e observação em relação ao seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto, por meio de uma prática fundamentada em embasamento teórico o professor se sente mais seguro para realizar um trabalho com o aluno com DI, uma vez que traz contribuições tanto conceituais, quanto de reflexões necessárias para o processo de inserção desse aluno dentro da sala de aula comum.

Nesta perspectiva, é importante que outras pesquisas sejam desenvolvidas com esta temática, de modo a colaborar para a promoção da formação para os professores que trabalham dentro da perspectiva inclusiva.

Referências

[ALCÂNTARA, J. N.](#) *A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama.* 2014. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

[ANDRADE, S. G.](#) *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.* 2005. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

[ANDRADE, S. G.](#) Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. *Poiésis*, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, 2008.

[BIBAS, J. M.; VALENTE, M. I.](#) Reviver Associação Down. 2007. Disponível em: <http://www.reviverdown.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

[BRASIL.](#) Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

[BRAUN, P.](#) *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

[BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. P.](#) A formação de conceitos em alunos com deficiência Intelectual: o caso de Ian. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00075.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M.](#) Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-24, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157758.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L.](#) Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[FICHTNER, B.](#) *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. 2010. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

[FIORINI, M. L. S.](#) *Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

[FREITAS, A. P.](#) Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a05.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[GLAT, R.; BLANCO, L. M.](#) Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2d. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011, p. 15-35.

[GLAT, R. et al.](#) *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Banco Mundial, 2003. (Relatório de consultoria técnica). Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 10 Jan. 2017.

[LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G.](#) A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 309-317, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a13.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[LOPES, A. R. L. V.; VAZ, H. G. B.](#) O movimento de formação docente no ensino de Geometria nos anos iniciais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1003-1025, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/04.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. \(Org.\)](#). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

[MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.](#) *Fundamentos metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

[MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y.](#) Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[MENDONÇA, F. L. R.](#) *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do distrito federal*. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

[MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H.](#) A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00508.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[MORETTI, V. D.; MOURA, M. O.](#) Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n2/a12v17n2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[NASCIMENTO, M. G.](#) A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*, Belo Horizonte, Caderno Temático, n. 5, 2000.

[NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F.](#) Procedimentos e recursos de ensino para aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos GT15 da ANPEd sobre esses temas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, Edição especial, p. 23-40, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/04.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[OLIVEIRA, A. A. S.](#) *Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018.

[OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H.](#) *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva Inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

[OLIVEIRA, A. A. S.](#) Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p. 10-21.

[OLIVEIRA, A. A. S.](#) *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

[ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA \[UNESCO\]](#). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[PADILHA, A. M. L.](#) Desenvolvimento Cultural e Educação Especial: Aporte Teórico para pensar o Desenvolvimento Psíquico do Deficiente Intelectual. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.) *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: ABPEE/Marquezine & Manzine, 2014. p. 89-114.

[PADILHA, A. M. L.](#) Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0009.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[PERRENOUD, P.](#) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

[PLETSCH, M. D.](#) *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

[RICHARDSON, R. J.](#) *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

[ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T.](#) A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 15-23, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/02.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

[SFORNI, M. S. F.](#) Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[SILVA, L. H. A.; FERREIRA, F. C.](#) A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na

mediação do conhecimento no contexto escolar. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 425-438, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M.](#) Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[SOUZA, F. S.; BATISTA, C. G.](#) Indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 493-510, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0493.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[TARDIF, M.](#) *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[VIEIRA, R. A.](#) Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural: aproximações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2951_1662.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

[VYGOTSKI, L. S.](#) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R.](#) A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 459-474, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a03v36n2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

*Recebido em 14 de fevereiro de 2019
Aprovado em 23 de outubro de 2019*

Para citar e referenciar este artigo:

AUGUSTO, Ana Paula de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia Abreu. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019. ISSN 2525-3476.

Os desafios do trabalho pedagógico na construção da escrita

Denise Puglia Eraclide

Pedagoga. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual

*Faculdade de Presidente Prudente (Fapepe), Presidente Prudente/SP
denisepuglia@hotmail.com*

RESUMO

A presente pesquisa é intitulada “Os desafios do trabalho pedagógico na construção da escrita”, pois a escola é uma instituição educacional que objetiva a formação integral do educando. Para tanto, ela necessita garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está ligado, entre outros fatores, à metodologia adotada pelo professor e ao empenho do aluno. Nota-se, porém, que o professor tem encontrado dificuldades em diagnosticar e interferir para que o aprendizado dos alunos em processo de alfabetização seja significativo e o avanço dos mesmos se efetive. Portanto, pretendeu-se analisar, refletir e compreender o processo de construção da escrita, através do estudo da psicogênese, verificando quais as concepções sobre alfabetização que marcaram os métodos de ensino ao longo da história no Brasil, observando o panorama atual da escola pública, abordando sobre os grandes desafios que ela enfrenta, para assim, podermos elencar os desafios encontrados com maior frequência no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Este estudo foi conduzido através de pesquisa qualitativa, pois é um campo que envolve as ciências humanas-sociais e diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Deferimos que a alfabetização deve acontecer em um espaço dinâmico, enfatizados na interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-ambiente, favorecendo a aprendizagem, considerando-se o contexto social onde esta aquisição ocorre e a necessidade do letramento, ou seja, da “leitura de mundo”.

Palavras-chave: Psicogênese. Alfabetização. Desafios Contemporâneos.

The work of educational challenges in writing construction

ABSTRACT

This research is entitled "The challenges of the pedagogical work in writing construction" because the school is an educational institution that aims at the integral formation of the student. Therefore, it needs to ensure the development of teaching practices that enable learning, as the teaching-learning process is linked, among other factors, the methodology used by the teacher and the commitment of the student. It's noted, however, that the teacher has found it difficult to diagnose and intervene so that student learning in literacy process be significant and advance the same becomes effective. Therefore, we sought to analyze, reflect and understand the writing process of building, through the study of psychogenesis, checking which conceptions of literacy that marked the teaching methods throughout history in Brazil, observing the current situation of public schools, addressing the major challenges it faces, thus, we can list the challenges encountered most frequently during the teaching-learning process. This study was conducted through qualitative research, it is a field that involves the human and social sciences and various research methods for the study of a phenomenon located in the place where it occurs, looking both to make sense of this phenomenon as interpret the meanings people give them. We affirm that literacy should happen in a dynamic space, emphasized the interaction student-student, student-teacher and student-environment, facilitating learning, considering the social context in which the acquisition occurs and the need for literacy, that is, "reading the world."

Keywords: Psychogenesis. Literacy. Contemporary Challenges.

1 Introdução

No Brasil, a educação desde o século XIX, ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola tornou-se um lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, pautado necessariamente na instauração de uma nova ordem política e social, assumindo assim um importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado, como principal propulsora do "esclarecimento das massas iletradas".

Desta maneira, leitura e escrita tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

No entanto, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, pois observamos hoje o “fracasso escolar na alfabetização” que vem se impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Nota-se, porém, que o professor tem encontrado dificuldades em diagnosticar e interferir para que o aprendizado dos alunos em processo de alfabetização seja significativo e o avanço dos mesmos se efetive. Entretanto, a escola necessita garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado, facilitado pela metodologia adotada pelo professor e empenho do aluno.

Diante do exposto, com a escolha dessa temática, pretendemos analisar, refletir e compreender o processo de construção da escrita, através do estudo da psicogênese, onde enfatizamos as concepções sobre alfabetização que marcaram os métodos de ensino ao longo da história no Brasil, abordando os grandes desafios que ela enfrenta no processo ensino-aprendizagem e, também, as estratégias de intervenção pedagógica que visam melhorar a alfabetização e o letramento.

Este estudo foi conduzido através de pesquisa qualitativa, em que o principal objetivo foi verificar se a teoria discutida até aqui está sendo aplicada na prática contemporânea, utilizando como fonte livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre o assunto, como também sites e revista especializados. Portanto, descrevemos a evolução dos métodos de ensino, o processo de construção da escrita e alguns desafios que julgamos ser relevantes para o trabalho pedagógico, elencando estratégias de ação pedagógica.

2 A trajetória da Alfabetização no Brasil

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita, na fase inicial de escolarização de crianças, se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo, com novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Transcorrendo mais de cem anos desde a implantação, podemos observar hoje o “fracasso escolar na alfabetização” que vem impondo-se como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Para a efetivação dessa prática de alfabetização, é necessário despertar no educando o espírito crítico para o exercício da cidadania. Houve um tempo em que alfabetizar era apenas passar os rudimentos da língua para outra pessoa. Vemos que hoje não é mais assim, pois o indivíduo que possui domínio do código e apenas realiza a tarefa de codificar/decodificar, já não é considerado como sendo alfabetizado.

[Soares \(2003, p. 80\)](#) define alfabetização como sendo,

[...] o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas [...] Em síntese, alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita.

Temos que a história da alfabetização resultou da necessidade de tornar mais eficiente e interessante a aprendizagem da leitura.

Segundo [Marrou \(1969, p. 27\)](#),

[...] o ensino da leitura, na antiguidade começava pela aprendizagem das vinte e quatro letras do alfabeto, de cor, não como se faz hoje, dando-lhes o valor fonético ou fonológico (a, bê, cê, ...), mas dizendo seus nomes (alfa, beta, gama, ...) e sem a visualização de suas formas, primeiro na ordem, depois no sentido contrário. A seguir, apresentavam-se às crianças as letras maiúsculas, dispostas em colunas, e elas as recitavam, contando da mesma maneira aprendiam-se as letras minúsculas.

A educação tem ocupado lugar de destaque no Brasil desde o século XIX. Por quase um século, a ênfase era dada aos métodos de ensino da leitura e da escrita, havendo disputas entre os defensores dos métodos que julgavam ser revolucionário. Nessa perspectiva, [Mortatti \(2000, p. 23\)](#) afirma que,

[...] em síntese, a tensão entre modernos e antigos aprendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando a ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita.

Sabemos que um longo caminho foi traçado pela escola e, nessa trajetória, a cartilha foi considerada um instrumento privilegiado na concretização dos métodos de ensino e suas adaptações decorriam da concepção teórica adotada na época de sua publicação.

Mortatti (2000) nos coloca que, no início da alfabetização, por volta de 1875, apresentava-se as letras para os alunos, seus respectivos nomes e sons, posteriormente eram estudadas as famílias silábicas, obedecendo sempre uma ordem crescente de dificuldade. Reunidas as letras em sílabas, ensinava-se a ler palavras formadas por essas letras e sílabas e, por fim eram apresentadas frases isoladas. A escrita se limitava à caligrafia e ortografia, à cópia, aos ditados e à formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras, que eram manuscritas.

Considerando ainda Mortatti (2000), em meados de 1880, inicia-se o “método João de Deus”, que se baseava nos princípios modernos linguísticos da época, onde se consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Em 1892 inicia-se no Brasil o método analítico, que se baseava em moldes norte-americanos, onde o ensino deveria partir do “todo” para posteriormente analisar as partes que o constituem. A partir de então, foram criadas cartilhas que seguiam a marcha analítica, baseada no processo de palavração e sentencição. Diante desse novo método, o ensino da leitura passou a ser analisado com ênfase na ordem didática que se subordinaria às questões de ordem psicológicas, ou seja, “como ensinar” e “a quem ensinar”,

tendo em vista as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança (MORTATTI, 2000).

As divergências entre os favoráveis ao método sintético e os favoráveis ao método analítico perduraram por muito tempo, mas foi perdendo a intensidade na medida em que se passava a dar relativa importância aos métodos para o ensino de leitura e da escrita. Isso começou a acontecer a partir do surgimento de novas ideias sobre as bases psicológicas da alfabetização, as quais analisavam e procuravam identificar se as crianças já tinham maturidade suficiente para aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2000).

2.1 O Construtivismo e suas contribuições

A partir daí as novas urgências políticas e sociais fizeram surgir questionamentos acerca dos métodos tradicionais de ensino e propostas de mudança na educação. Surge então, no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultado das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, juntamente com seus colaboradores, sobre a psicogênese da língua escrita. Nesse momento, ocorre a reformulação dos métodos da alfabetização, decorrente da ênfase em “quem aprende” e “como aprende” a língua escrita.

As pesquisas de [Ferreiro e Teberosky \(1999\)](#) sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e da superação das dificuldades desta aprendizagem.

Para [Ferreiro, \(2001, p. 9\)](#),

[...] tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Para [Zilberman \(1985, p. 27\)](#), "a criança é vista como um ser em formação cujo potencial deve se desenvolver a formação em liberdade, orientando no sentido de alcance de total plenitude em sua realização". Ainda para Zilberman (1985), se considerarmos a criança como um futuro cidadão, capaz de pensar por si só, nós educadores, teremos de lhe dar condições de ser autônoma, levando-a a resolver seus problemas e evitando dar-lhe as respostas. Assim, a criança deve ter liberdade para interagir com seus colegas e com seu professor, trocando pontos de vistas, confrontando opiniões, tomando decisões próprias e deve ter autonomia para interagir com o objeto de seu conhecimento.

[Moll \(1996, p. 85\)](#), afirma que

[...] o conhecimento humano é construído nas relações do sujeito com a realidade. Esse processo é constituído pelas interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, portanto entre o homem e o mundo. A ultrapassagem de um nível de compreensão é sempre caracterizada pela construção de novas estruturas, de novos esquemas de compreensão que antes não existiam no sujeito. Não se privilegia nem o sujeito, nem o objeto, mas as trocas que os dois estabelecem entre si reestruturando-se mutuamente.

Embasados na referida autora, afirmamos que é possível aprender a ler e escrever com as tradicionais cartilhas que usam o método da silabação. Entretanto, atualmente, percebe-se que tal procedimento leva à mera codificação (representação escrita de fonemas e grafemas) e decodificação (representação oral de grafemas em fonemas), reduzindo a alfabetização a uma esfera mecânica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ([BRASIL, 1997a, p. 20](#)) trazem que

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A Psicogênese da língua escrita contribuiu de forma intensa na história da alfabetização, como se houvesse a alfabetização antes e depois das

descobertas dessa teoria. Isso porque se trata de uma investigação nunca feita antes sobre o processo de aquisição da escrita. Não se constitui como um novo método de alfabetização, mas sim uma forma de compreender como é que o aluno aprende, dentro de uma perspectiva piagetiana, considerando que o conhecimento é adquirido através da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 296),

[...] foi graças à teoria de Piaget que pudemos tentar uma aproximação diferente a um tema que mereceu uma literatura por demais abundante [...] foi graças a essa teoria que pudemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos.

Percebe-se, analisando o contexto histórico da evolução dos métodos no Brasil, que um longo caminho foi percorrido na busca de melhores condições para que o aluno seja alfabetizado. Ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores, uma vez que a atual realidade social colocou novas demandas e necessidades, tornando ultrapassados os métodos e conteúdos tradicionais que acabam dificultando o processo de aprendizagem da linguagem. Sendo assim, o próximo capítulo dedica-se a analisar o processo de construção da escrita tendo em vista os estudos elaborados por Emília Ferreiro.

3 O processo de construção da escrita

Quando a criança chega à escola, traz consigo uma série de experiências, uma bagagem cultural própria e por isso, não será na escola que formará pela primeira vez sua opinião sobre a linguagem escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26),

[...] o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através

de suas próprias ações sobre o objeto do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo.

As crianças observam que existem mensagens escritas por toda parte que a cerca, portanto ela já possui algum conceito sobre o mundo da alfabetização. Desse modo, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 280),

[...] nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre. Aos 06 anos, as crianças “sabem” muitas coisas sobre a escrita e resolvem sozinhas numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita.

Os alfabetizados vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas. Inevitavelmente, eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade de funcionamento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ([BRASIL, 1997b, p. 39](#)) destacam que

[...] os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influências educativas que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho.

Desde cedo a criança começa a formular hipóteses sobre o mundo letrado, porém, a aprendizagem da leitura e escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) chamam essas hipóteses construídas pelas crianças de níveis da psicogênese. Os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. E, segundo as autoras, eles são: o nível pré-silábico; o nível silábico, o nível silábico-alfabético e o nível alfabético.

No nível pré-silábico, a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita, demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas

diferentes, podendo usar letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a didática desse nível se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e de atos de leitura e escrita. O aluno toma contato com todas as letras, com todos os tipos de textos e com qualquer palavra, desde que seja significativa para ele e para o grupo.

No nível silábico, à medida que vai escrevendo, ela mesma vai percebendo que sua hipótese não é completa, pois não permite a decodificação. É impossível ler o que a criança escreve neste nível, sendo que nem ela própria consegue ler o que escreveu. A criança que evolui no nível silábico vai descobrindo que, a leitura do que se escreve não é possível porque faltam elementos discriminatórios nas sílabas. O aluno precisa descobrir as letras que faltam a seu tempo, pois só assim poderá perceber a incompletude de sua hipótese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No nível silábico-alfabético, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além das sílabas, dado o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de representação que o meio lhe propõe. O confronto entre grafia correta de palavras e o tipo de escrita silábica produzida pela criança é fonte de reflexão e ajuda na passagem para o nível silábico-alfabético, porque a criança percebe a necessidade de colocar mais letras do que as põe no nível silábico e em alguns momentos escrevem representando os elementos sonoros que compõem a sílaba e em outros, não. Escrevem ora controlando pela segmentação silábica da palavra, ora pela alfabética. É muito importante para a criança que avança para o nível conceitual silábico-alfabético conhecer a grafia adequada de algumas palavras através da autoridade do contexto cultural que a cerca (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No nível alfabético a criança entende que a identificação do som não é garantia da identificação da letra. A partir de então, já sabe escrever, mas ainda defronta com a dificuldade ortográfica. Ao chegar a esse nível, a criança já ultrapassou a “barreira do código”, compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e revela, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 15),

[...] aqui a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito.

Isso quer dizer que, a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá problemas na escrita no sentido estrito. Nesse nível, as crianças escrevem controlando a produção pela correspondência letra/som, mesmo que a escrita não esteja ortograficamente correta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na alfabetização, principalmente na construção da escrita, o aluno cria várias hipóteses de grafia até chegar a construir a escrita.

Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, é fundamental, pôr em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. Nesse processo da construção da escrita, ocorre pelo aluno inúmeras vezes o erro, que de acordo com Piaget pode ser um erro construtivo ou não (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.34).

O professor, utilizando a psicogênese da leitura e da escrita, vai ser um intermediador entre o aluno e o que está estudando. Ele precisa ajudar o aluno em suas hipóteses a desvendar suas ideias, mas precisa saber até onde pode ir, para não concretizar a hipótese para o aluno.

[Cagliari \(1999, p. 56\)](#) considera que,

[...] a verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo da tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar a sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber.

Portanto, os professores precisam se conscientizar de que a alfabetização é um processo de construção do aluno, que a criança, a partir de suas hipóteses, vai construindo sua aprendizagem, que o aluno, interagindo com o meio, vai se tornando mais crítico e autônomo. A alfabetização é, neste sentido, apropriação de um objeto conceitual.

4 A alfabetização e os desafios do trabalho pedagógico

O cenário que vem se apresentando atualmente indica que nunca foi tão significativo saber como selecionar informações, interpretá-las de acordo com seus contextos e transformá-las em conhecimento, conceituando um processo em que a aprendizagem é uma necessidade contínua, sem a qual, corre-se o risco de uma não participação efetiva na sociedade.

O desenvolvimento da competência leitora, então, é a condição necessária tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a participação social, sendo que “a conquista de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade” ([GERALDI, 1997, p. 59](#)) e “admite-se que lê-se para entender o mundo, para viver melhor” ([Lajolo, 1988, p. 53](#)).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com [Trevisan \(2000, p. 19\)](#),

[...] no contexto escolar, de modo geral, a leitura ainda é entendida como uma simples compreensão do sentido literal das palavras, ou seja, do sentido contido no dicionário e atribuído aos signos no texto. E como toda palavra é referência lingüística ao mundo, o educador acaba se contentando com a leitura da mensagem literal do texto e com os efeitos empíricos desta mensagem.

Entretanto, não se pode restringir o ato de leitura apenas ao movimento único de decifração da mensagem do texto, pois ele é mais que isso, sendo um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem.

Considerando, ainda, Trevisan (2000), enfatizamos que a leitura é um processo dialógico, onde o leitor vai concordar ou discordar do texto, identificando o que foi lido pelo autor e a época em que o este texto foi escrito. O leitor se torna competente à medida que desconstrói o texto, sendo capaz de analisá-lo, ou seja, o bom leitor é aquele que percebe tudo o que o autor escreveu em suas entrelinhas.

De fato, a leitura, que é um testemunho oral da palavra escrita de diversos idiomas, com a invenção da imprensa, tornou-se uma atividade extremamente importante para o homem civilizado, atendendo múltiplas finalidades. Assim, podemos então vincular o conceito de leitura ao processo de letramento, numa compreensão mais ampla do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e principalmente da prática social destas habilidades. Deste modo, a leitura nos insere em um mundo mais vasto, de conhecimentos e significados, nos habilitando inclusive a decifrá-lo.

Nesse processo, entende-se a leitura como uma compreensão no qual se constroem significados. Assim, tanto o texto quanto o leitor são importantes, uma vez que, para ler, o leitor não lança mão apenas de suas habilidades de decodificação, mas aporta ao texto suas previsões sobre ele, seus conhecimentos prévios e seus objetivos. Com base no material textual e em sua bagagem, o leitor se envolve em um processo de verificação de previsões, faz reajustes e, assim, vai construindo sentidos possíveis para o que lê.

Vemos muitas vezes que o texto costuma virar pretexto, pois se torna um instrumento intermediário para facilitar outras aprendizagens, principalmente gramática e ortografia. É nesse sentido que Lajolo (1988, p.53) nos coloca que

[...] a presença do texto no contexto escolar é artificial, a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada, mais ainda, visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser mais a mais pertinente, útil, adequada e agradável.

É por isso que o professor deve assumir com seus alunos uma perspectiva que viole menos o texto, para que seja possível o respeito à natureza específica de texto que leve a constituir o ponto de encontro entre o autor e o leitor. Esta posição do professor levará à construção de um leitor maduro, que a cada nova leitura seja capaz de deslocar ou alterar os significados de tudo o que já leu, tornando mais profunda a compreensão dos livros em sua vida.

O educador, especialmente o que lida com leitores principiantes, deve priorizar a leitura silenciosa, pois, como foi demonstrado em estudos sobre a leitura, o aluno das séries iniciais, ao ter de se preocupar com a pronúncia, o ritmo e a entonação, dificilmente será capaz de aprender, ao mesmo tempo, o significado do texto.

Ainda de acordo com Lajolo (1988, p. 62):

[...] É a propósito da leitura que a importância do texto se manifesta em toda a sua plenitude. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. Há o texto dos alunos, o nosso de professor e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros. É a partir do texto que cada um, a cada momento, vive a grande aventura.

Quando o professor realiza um trabalho envolvendo a literatura em sala de aula, é necessário que leve em consideração as expectativas dos estudantes, atentando aos interesses dos mesmos. Esse interesse se torna de grande importância, pois desperta a vontade dos estudantes em sempre buscar novas informações e os propuliona a sempre lerem mais.

Segundo [Bordini e Aguiar \(1993, p. 19\)](#),

[...] o interesse pela leitura é uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda da necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo.

Além disso, após a leitura de cada texto se faz necessário que o professor releia algum parágrafo ou fragmento que represente a parte mais importante, interessante e/ou surpreendente da história. Na qualidade de leitor, o professor deve opinar sobre o que leu, trocar ideias e/ou informações com os alunos e comparar seu próprio ponto de vista com os deles, pois a tarefa do professor é basicamente levar os alunos a compreender sem dar-lhes respostas prontas e acabadas. Ele deve auxiliá-los a inferir e a descobrir os significados das palavras dentro de cada contexto específico, principalmente nos pontos em que a dificuldade impede-lhes a construção de sentido.

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído [...] O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação de aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. Não basta, no entanto, que sejam planejadas, propostas e dirigidas para constituírem automaticamente boas situações de aprendizagem para os alunos. Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios ([WEISZ; SANCHEZ, 2001, p. 65](#)).

Desta forma, a intervenção do educador precisa ser consciente e sistematizada, primando pelo respeito às diferenças e diversidades. Pode ser vista como uma busca, um desafio, que deve se materializar na ação-reflexão-ação na vida da escola e na vida do professor, de seus alunos e colaboradores. Diante disso, o capítulo que segue tem por finalidade elencar algumas estratégias de atuação docente, tendo em vista a alfabetização e o letramento.

Para que a alfabetização seja efetivada, a criança deve construir seu conhecimento, estabelecendo hipóteses, errando, acertando, corrigindo – tudo isto – dentro de um processo de assimilação do conhecimento. No início, o resultado desse processo são construções originais e próprias da criança que não fazem sentido para os adultos, mas continuam sendo o meio mais viável de expressão e construção do conhecimento.

Cada aluno possui um ritmo próprio de evolução e este depende das relações sociais estabelecidas. Quando o meio apresenta palavras por todos os lados e a criança entra em contato com esse meio, elabora suas próprias hipóteses, deixando claro que foi ela mesma quem percebeu que isso seria possível.

O construtivismo trouxe importantes esclarecimentos a respeito do caminho trilhado pela criança até que se torne alfabética, das fases pelas quais ela passa para chegar ao reconhecimento de que as palavras que escreve representam registros de sons. Mas, após atingir a base alfabética da escrita, é preciso iniciar o processo de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita, com suas regras, ortografias, que para a criança não possuem qualquer tipo de significado. E esse processo é realizado junto com o letramento, através de textos que tenham algum significado para os alunos (FERREIRO, 2001).

O desafio que se coloca para o ensino da linguagem escrita é o de se conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das novas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 2001, p. 24).

A escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de texto, explicitando os variados usos e funções que lhe são inerentes numa sociedade letrada.

Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre o processo de alfabetização, observa-se ainda uma prática escolar distanciada da funcionalidade da escrita em seu contexto social, limitando-se a usos mecânicos e descontextualizados. De acordo com [Vygotzky \(1998, p.139\)](#),

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem como tal.

Assim, o que se pode entender é que a alfabetização transcende a mecânica do ler e escrever, constituindo-se enquanto um processo histórico-social, envolvendo a natureza da língua e as práticas culturais de seus usos. Tal processo envolve também o conceito de letramento, que como explicitado anteriormente, ocorre paralelamente ao processo de alfabetização.

O ideal para que o processo de alfabetização e letramento realmente se efetivasse, seria a disponibilização de materiais para leitura, com valores acessíveis e de um maior número de bibliotecas, pois não basta aprender a ler e escrever, é preciso estar inserido em ambientes que apresentem condições favoráveis ao letramento, em que as práticas de leitura e escrita sejam vistas como necessidade, e mais do que isso, como uma forma de lazer e distração.

As ações pedagógicas que podem ser consideradas produtivas são aquelas adequadas ao favorecimento do processo de alfabetização e letramento e envolvem a escolha adequada de textos e atividades de leitura e escrita, com a finalidade de formar leitores e escritores competentes.

Considerando que a leitura é uma interação em que o autor e leitor constroem os sentidos de um texto, vemos também que a experiência sociocultural determina as diferentes leituras de cada leitor. Assim, muitas vezes, as respostas às questões propostas pelo professor dependerão do sentido que o aluno construiu em sua interação com o texto. No entanto, é preciso estar atento para o fato de que o próprio texto coloca limites à interpretação que devem ser reconhecidos e respeitados pelos alunos. Assim, quando ocorrem diferentes respostas a uma mesma questão, é importante que

o professor promova um debate, incentivando a participação de todos, pois o confronto de ideias aprofunda a reflexão e amplia a capacidade individual de leitura.

Como facilitador da aprendizagem, o professor deve criar na sala de aula um clima favorável à produção de ideias, compartilhar com os alunos os problemas e as possíveis soluções, tomar nota de textos que estejam sendo compostos oralmente por ele, colocar-se como leitor desses textos, dando sugestões de como melhorá-los, propor novos desafios, fornecendo aos alunos todas as informações necessárias a fim de promover novos avanços, propiciando-lhes uma crescente autonomia como produtores de textos. Além disso, deve incluir momentos de apreciação das realizações estéticas da literatura, buscando desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito à opinião dos outros. Isso, de certa forma, motiva o convívio social, o que é reforçado pelas propostas de trabalhos em grupo.

De fato, vejo que a educação será sempre um processo de questionamento. Temos consciência de que nunca chegaremos a uma plenitude, mas o mais importante nesse momento é a nova concepção de língua que começa a delinear-se. Língua, agora, não é mais instrumento de comunicação, mas, principalmente, enunciação, discurso, que estabelece relações de intercomunicação. Os processos de leitura e escrita passam, portanto, a ser resultado de interação autor-texto-leitor. De acordo com a nova concepção, altera-se o papel desempenhado pelo aluno, que passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, através de um processo contínuo de interação com outros receptores e com a própria língua, que funciona como código.

5 A pesquisa: materiais e métodos

Quando falamos sobre metodologia de uma pesquisa retemo-nos ao processo pelo qual o pesquisador construiu o conhecimento, munido dos instrumentos e técnicas de pesquisa. Ao apresentá-la, buscamos demonstrar o caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade.

Segundo [Chizzotti \(2006\)](#) a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações

causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados. Este processo caracteriza-se como sendo pesquisa, onde esta reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar análises e fazer novas descobertas em favor da vida.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo que envolve as ciências humanas-sociais e diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Com esta pesquisa, pretendeu-se analisar, refletir e compreender o processo de construção da escrita. Sendo assim, o estudo bibliográfico subsidiou e favoreceu todo o caminho da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1982) apud [Ludke e André \(1986, p. 11\)](#), em relação à pesquisa qualitativa, nos afirma que,

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Como apoio para a análise metodológica, fizemos o uso dos referenciais teóricos relacionados com a temática. Estes referenciais serviram não só para compreender os aspectos relativos à alfabetização na atualidade, como também para análise das opiniões implícitas ou explícitas nas afirmativas dos autores estudados.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para contribuir com nossa análise sobre a atual realidade, utilizamos também a observação, que ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional.

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Usada como principal método de investigação, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

6 Considerações finais

Ao analisar o contexto histórico da educação no Brasil, percebe-se que um longo caminho tem sido percorrido, tendo como objetivo principal o sucesso dos educandos. Para tanto, muitos métodos foram criados, sendo norteados por determinadas visões de mundo, de homem e de educação da época em vigência.

Atualmente, a educação e, principalmente a alfabetização, têm sido vistas sobre uma nova ótica, na qual a ênfase deixa de recair sobre o professor e passa a direcionar-se ao aluno, suas construções psíquicas e seu modo de perceber a realidade.

Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre o processo de construção da escrita, ou seja, como o aluno aprende, uma vez que a criança deve construir seu conhecimento estabelecendo hipóteses, errando, acertando, corrigindo, dentro de uma proposta interacionista de aprendizagem.

Para que o sucesso escolar se efetive, não basta o envolvimento apenas dos profissionais ligados à educação, mas também da família, através da participação na vida escolar do aluno e, principalmente, do poder público, por meio de investimentos na educação.

O educador necessita ter subsídios que o auxiliem a intervir nesse processo de construção da escrita, auxiliando e estimulando o aluno a se alfabetizar, considerando que cada aluno possui um ritmo próprio de evolução,

compreendendo que o ambiente alfabetizador é essencial na efetivação da aprendizagem.

É indispensável ao docente ter conhecimento da psicogênese da língua escrita, para que possa compreender como o educando lança hipóteses no processo de alfabetização. Também é preciso que haja um empenho deste educador em mediar o processo de construção da escrita, oferecendo o “remédio certo na hora certa”, ou seja, proporcionar situações de aprendizagem que levem o aluno a questionar as hipóteses anteriormente lançadas por ele, a fim de que avance na construção da escrita.

Muitos erros foram cometidos ao longo dos tempos, pois cada método adotado extinguiu o anterior, uma vez que o considerava ultrapassado e ineficaz. Também percebemos que se pecava pelo exagero na defesa deste ou daquele método.

Neste sentido, objetivo principal do processo de alfabetização é favorecer o avanço dos alunos na aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, se torna necessário ao professor alfabetizador conhecer, analisar e utilizar as estratégias eficientes e eficazes no processo ensino-aprendizagem, independentemente do método ou da concepção adotada. Contudo, o mesmo deve ser cauteloso em adequá-las à realidade de seus alunos, respeitando as etapas e os ritmos de desenvolvimento de cada aluno. Portanto, a alfabetização deve acontecer em um espaço dinâmico, enfatizados na interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-ambiente, onde estes favoreçam a aprendizagem, considerando-se o contexto social onde esta aquisição ocorre e a necessidade do letramento, ou seja, da “leitura de mundo”.

Referências

[BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T.](#) *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

[BRASIL](#). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 31 out. 2019.

[BRASIL](#). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1997b. 79 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 31 out. 2019.

[CAGLIARI, L. C.](#) *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. Campinas: Scipione, 1999.

[CHIZZOTTI, A.](#) *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

[FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.](#) *A Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

[FERREIRO, E.](#) *Reflexões sobre Alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[GERALDI, J. W.](#) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

[LAJOLO, M.](#) O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: alternativas metodológicas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

[LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.](#) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

[MARROU, H. I.](#) *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.

[MOLL, J.](#) *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

[MORTATTI, M. R. L.](#) *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo 1876/1944. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

[SOARES, M.](#) *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

[TREVISAN, A. L.](#) *Filosofia da educação. Mímesis e razão comunicativa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

[VYGOTSKY, L. S.](#) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[WEISZ, T.; SANCHEZ, A.](#) *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2001.

[ZILBERMAN, R.](#) *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1985.

Recebido em 12 de outubro de 2016

Aprovado em 23 de outubro de 2019

Para citar e referenciar este artigo:

ERACLIDE, Denise Puglia. Os desafios do trabalho pedagógico na construção da escrita. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 26-48, 2019. ISSN 2525-3476.

O Sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas

Luciane Maria Molina Barbosa
Pedagoga. Mestra em Educação
Universidade de Taubaté (Unitau),
Taubaté/SP
lucianemolina.mestrado@gmail.com

André Luiz da Silva
Antropólogo. Doutor em Ciências Sociais
Universidade de Taubaté (Unitau), Instituto
Básico de Humanidades, Taubaté/SP
interiworld@gmail.com

Mariana Aranha de Souza
Pedagoga. Doutora em Educação
(Currículo)
Universidade de Taubaté (Unitau), Pró-
Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
Taubaté/SP
profa.maaranha@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade da formação de professores no que diz respeito à leitura e escrita para pessoas cegas e sua importância para o acesso à informação. Foi feita pesquisa bibliográfica utilizando-se materiais em Braille, digitalizados e artigos científicos *on-line*. A literatura apresenta que a alfabetização em Braille proporciona autonomia intelectual para o aluno, se caracterizando como um recurso essencial na formação da pessoa cega. Ao mesmo tempo, o desconhecimento da grafia Braille por parte do professor tem contribuído para o isolamento cultural das pessoas cegas, levando-as, não raras vezes, a abandonar a escolarização por se sentirem solitárias e pouco motivadas a prosseguir. De igual forma, verificou-se que não basta a existência de legislação adequada, é necessário também novas práticas e recursos cotidianos na escola e na sociedade em geral para a efetiva alfabetização Braille. Por isso, deve-se repensar a formação docente no que tange a possibilitar que o professor esteja atento às peculiaridades do sistema Braille para que o processo de ensino e aprendizagem seja satisfatório. A educação das pessoas com deficiência visual não pode ser apenas definida pelo padrão adotado pela visão, pois “enxergar” implica em perceber também os estímulos táteis. Conclui-se que as pessoas que enxergam aprendem a lidar com diversas situações corriqueiras, observando o ambiente e relacionando-se com os outros e com a informação e que é preciso possibilitar essas experiências também à pessoa que não enxerga. O aprendizado do Braille cumpre o papel de inserir a pessoa cega no mundo das palavras e na formação do pensamento abstrato, ampliando o repertório conceitual e tornando-a mais autônoma. A impossibilidade de desempenhar esses papéis pode tornar a pessoa cega insatisfeita e isolada o que trará prejuízos ao seu desenvolvimento e participação social.

Palavras-chave: Sistema Braille. Formação de Professores. Pessoas Cegas.

System braille and teacher training: the access to reading and writing by blind people

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the need for teacher education regarding reading and writing for blind people and its importance for access to information. A bibliographic search was made using Braille materials, digitized and online scientific articles. The literature presents that Braille literacy provides intellectual autonomy for the student, being characterized as an essential resource in the formation of the blind person. At the same time, the teachers' lack of knowledge of Braille spelling has contributed to the cultural isolation of blind people, often leading them to drop out of school because they feel lonely and little motivated to continue. Similarly, it was found that the existence of adequate legislation is not enough, but also new daily practices and resources in school and in society in general for effective Braille literacy. Therefore, it is necessary to rethink the teaching formation in order to enable the teacher to be aware of the peculiarities of the Braille system so that the teaching and learning process is satisfactory. The education of the visually impaired cannot be defined only by the standard adopted by the vision, because "seeing" implies also perceiving tactile stimuli. It is concluded that people who see learn to deal with various everyday situations, observing the environment and relating to others and information and that these experiences must also be made possible for the blind person. Braille learning fulfills the role of inserting the blind person into the world of words and the formation of abstract thinking, broadening the conceptual repertoire and making it more autonomous. The inability to perform these roles can make the blind person dissatisfied and isolated, which will damage their development and social participation.

Keywords: Braille System. Teacher Training. Blind People.

1 Introdução

A presença do professor com domínio da grafia Braille tem trazido para o cenário da educação inclusiva a necessidade de se investir na formação dos profissionais para a garantia do acesso à educação pelas pessoas com deficiência visual. Além disso, a aquisição de uma boa alfabetização Braille reflete no desempenho da formação acadêmica, da autonomia na aquisição do conhecimento científico e artístico e nas decisões que requeiram a compreensão e a interpretação de conceitos textuais por parte do aluno com deficiência visual. A capacidade de ler

e escrever no sistema Braille pode impactar as oportunidades educacionais e de emprego de jovens e adultos com cegueira ([WIAZOWSKI, 2014](#)).

Este estudo surgiu do questionamento sobre como as pessoas com deficiência visual, particularmente as pessoas cegas, entram em contato com o conhecimento formal e com a informação através do aprendizado do sistema Braille, uma vez que o ato da leitura pode favorecer o desenvolvimento educacional, social e afetivo dos integrantes de sociedades letradas, como as ocidentais. Impedido de realizar a leitura visual, quem não enxerga tem a leitura tátil, proporcionada pelos dedos, como forma de contato com a informação que chega à mente, sem ter que passar pelos olhos ou pela oralidade.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do sistema Braille para o acesso ao conhecimento por pessoas cegas e demonstrar a necessidade de se investir nessa alfabetização, além de discutir quais atividades podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita Braille. A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, com materiais diversificados, tanto em Braille como artigos científicos disponíveis na rede mundial de computadores ou digitalizados.

O processo de formação da pessoa cega ganhou nova perspectiva com o surgimento do sistema Braille no século XIX. Embora pessoas com deficiência visual já consigam dominar um método de leitura e escrita que atenda suas necessidades, parece que são poucos os profissionais que investem esforços para que esse aprendizado se torne legítimo no meio escolar regular ou quando os professores procuram, parece que não encontram alternativas viáveis de aperfeiçoamento e atualização no processo de ensino e aprendizagem desse código específico. Alguns autores também afirmam que o Braille é muito enigmático para os alunos e professores que enxergam, o que provavelmente exclui os estudantes cegos de participação equânime nas atividades de comunicação escrita nos contextos educativos inclusivos (WIAZOWSKI, 2014). Ainda segundo este autor, a grande preocupação dos professores que atuam com as necessidades educacionais especiais de alunos com cegueira é o fato de que, em salas de aula regulares, eles e os demais alunos podem não ser capazes de se comunicarem por escrito utilizando o Braille.

Socialmente, o sistema Braille se constitui então como um estereótipo, um símbolo da cegueira que aproxima os iguais e afasta aqueles que não se utilizam desse código em relevo para ler e escrever. Sobre isso, [Dias de Sá \(2001\)](#) afirma que o sistema Braille, como símbolo de cegueira, desperta curiosidade, fantasias e sentimentos. Embora para quem não conheça essa modalidade de escrita e leitura o Braille represente apenas saliências bordadas no papel, é por meio desse aprendizado que a pessoa com deficiência visual severa ganha maior autonomia na aquisição do conhecimento e da informação.

As políticas incipientes e tímidas de produção e distribuição de material didático em Braille e o alto custo de produção da literatura pontográfica podem ser apontados como causas do abandono precoce da escola. Essas dificuldades identificadas por Wiazowski (2014) no sistema educacional norte-americano podem ser estendidas para o caso brasileiro, bem como o que ele chama de “o fator humano”: a falta de preparo dos profissionais da educação leva a um ensino superficial do Braille, apoiado mais no senso comum do que nas técnicas específicas do ensino deste código.

O desconhecimento da grafia Braille por parte do professor tem contribuído para o isolamento cultural das pessoas cegas, levando-as, não raras vezes, a abandonar a escolarização por se sentirem solitárias e pouco motivadas a prosseguir. Numa sociedade essencialmente letrada, cujo domínio da linguagem escrita constitui poder cultural e, por extensão, social e econômico, essa situação, análoga ao analfabetismo ou ao alfabetismo funcional para as pessoas videntes pode acarretar sérias desvantagens.

2 A função da leitura e da escrita para o conhecimento de mundo

Não se trata de confirmar o mito da alfabetização que afirma que as pessoas não alfabetizadas são incapazes de produzir pensamentos elaborados, mas não se pode negar, por outro lado, a importância do letramento no desenvolvimento cognitivo ([SOARES, 2015](#)). O simples ato de ler pode mudar a vida de qualquer cidadão, oferecendo-lhe oportunidade de quebrar as barreiras existentes entre as pessoas e o mundo, obtendo a capacidade de elaborar a compreensão e o domínio

da linguagem. “A leitura é uma aliada poderosa do desenvolvimento pessoal. E faz diferença quando o assunto é inclusão” ([GISELE, 2007](#)).

O conceito da leitura oral é conhecido desde a antiguidade pela prática da leitura em voz alta; em virtude de uma convenção cultural que associava o texto e a voz à leitura, à declamação e à escuta. A transmissão da leitura não ocorria somente como mediação de um texto, mas com o acréscimo das habilidades de comunicação na interpretação para quem não podia ler.

Foi com a invenção da escrita que o homem se tornou capaz de comunicar e transmitir informações e conhecimentos sem estar presente. Antes da criação da escrita, os povos antigos comunicavam-se principalmente pela fala. Segundo [Manguel \(1997\)](#), a escrita foi desenvolvida com o intuito de organizar uma sociedade complexa, visto que seus membros sentiram a necessidade de registrar as leis, éditos e regras de comércio vigentes. Ao escrever, o autor transmite ao interlocutor ideias e opiniões, sendo também através da leitura que amplia seus saberes e perspectivas. Para [Sousa \(2004\)](#), a conquista da linguagem se caracteriza como solução que os indivíduos encontraram para preservar sua permanência no mundo.

A leitura e a escrita passaram a ter nova função e utilização na sociedade moderna. “[...] a relação entre palavra e a imagem e outros recursos, como sons, *links*, artes gráficas, desenhos, fotos, permitem modos de ler diferenciados e trazem diversos elementos portadores de sentido.” ([VIEIRA, 2012, p. 1](#)). Essa multiplicidade de informações disponíveis ao leitor, traduzida nas diferentes combinações entre texto, imagens e sons, auxiliam-no a efetuar a leitura, bem como a compreender o conteúdo da informação que lhe está sendo transmitida. “Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam de ser inferidas” ([VIEIRA, 2012, p. 2](#)).

Viver numa sociedade letrada, sem saber ler e escrever pode acarretar prejuízos que se manifestam na ampliação das desigualdades. No caso das pessoas cegas, essa desigualdade é alargada, pois a deficiência visual acaba assumindo caráter limitador decisivo para as dificuldades na alfabetização, por exigir outro código de leitura e escrita que é socialmente desvalorizado e restritamente utilizado.

O mundo letrado atinge a todos os indivíduos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, sociais ou culturais. Sob essa perspectiva, as pessoas

cegas também se caracterizam como membros representativos desse universo permeado de informações, transmitidas através da comunicação escrita. E como tais, devem compartilhar do poder da língua escrita na sociedade letrada. Inseridas na sociedade como produtoras e ativas, elas devem escrever e ler, possuir cultura escrita e fazer parte do mundo letrado na mesma proporção que as pessoas que enxergam (SOARES, 2005), ainda que os recursos utilizados, as vias de informação e o grau do acesso ao conhecimento sejam diferentes.

Sobre isso, Ribas (2007) nos fala que quando nossos olhos captam a imagem de algo que não pertence aos padrões desenvolvidos na organização simbólica que criamos, a interpretação dessa imagem se torna prejudicada, porque ver é interpretar e interpretar só é possível quando se está imerso na cultura. Para ele, “a capacidade de ver consiste, portanto, na possibilidade que temos de decodificar, isto é, de estabelecer significado e de representar por meio de linguagem inteligível” ([RIBAS, 2007, p. 22](#)).

O ato de ler só é possível quando ocorrem concomitantemente os processos socioculturais de decodificação e compreensão do texto escrito, atos que historicamente no ocidente se tornam cada vez mais individual e internalizado (no entanto, nem por isso menos socioculturalmente condicionados). Neste sentido, o domínio do sistema de escrita é imprescindível tanto para o entendimento do texto lido como para a clareza do texto escrito. Mesmo para escritores experientes, a primeira versão de um texto raramente é satisfatória ([GARCEZ, 2002](#)).

De acordo com [Barbosa \(1990, p. 28\)](#), a questão da aprendizagem da leitura implica a “[...] discussão dos meios pelos quais o sujeito pode construir seu próprio conhecimento”, pois, segundo o autor, o aluno sabendo ler se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento escrito acumulado pela humanidade e, desse modo, produzir ele também um conhecimento novo para si próprio.

Dessa forma, a leitura e a escrita em Braille rompeu o paradigma do acesso à informação, colocando debaixo dos dedos da pessoa cega a palavra capaz de contar muitas histórias através dos tempos. Porém, essas pessoas estão, na maioria das vezes, privadas do contato com a leitura, seja pela ausência de materiais transcritos para o sistema Braille, seja pela falta de preparação do professor para trabalhar com este código. Não é raro descobrir que uma das causas dessa consequência são as crenças equivocadas sobre a pessoa com deficiência visual.

3 O Sistema Braille: breve história e conceitos que envolvem a alfabetização tátil

Acreditava-se que as pessoas com deficiência visual eram incapazes de ser educadas e que, se alguma se destacasse pela sua inteligência e cultura, era devido a “poderes sobrenaturais”. A ideia popularizada de que se pode educar uma pessoa cega é relativamente recente. Para isso, contribuiu o francês Valentin Haüy, que fundou em 1784, em Paris, uma instituição para cegos que, pela primeira vez, era concebida como centro educativo. Sua iniciativa consistiu em registrar as formas originais das letras do alfabeto convencional em alto relevo para a percepção tátil. Entretanto, o grande passo em direção à total inserção dos cegos no mundo da palavra escrita se deve à obra do francês Louis Braille (1809-1852).

Aluno do professor Haüy, Louis Braille criou um código de leitura tátil, processo de leitura e escrita em relevo tendo como base a signografia, um código secreto militar denominado “escrita noturna”. Ele desenvolveu um sistema que permitia às pessoas cegas representarem não apenas o alfabeto, mas também os símbolos científicos e musicográficos ([LEMOS; CERQUEIRA, 1999](#)). Louis Braille publicou a estrutura básica deste sistema em 1837, mas morreu sem que o mesmo fosse reconhecido oficialmente. A França, país em que o Braille foi inventado e aperfeiçoado, demorou 25 anos para aceitá-lo. O principal obstáculo para a sua implantação foi a recusa das autoridades acadêmicas, que pensavam que a utilização desse sistema marginalizaria ainda mais os cegos. Entretanto, eram tantas as vantagens que os próprios cegos se encarregaram de popularizá-lo e conquistar seu reconhecimento. O Brasil foi o primeiro país da América Latina a adotar oficialmente o sistema Braille para a educação das pessoas cegas, em 1854 ([LEMOS et al., 1999](#); [OLIVEIRA; CERQUEIRA, 2005](#)).

O sistema Braille se apresenta como a principal forma de leitura e escrita para a pessoa cega ([OLIVA, 2000](#)). Equivalente ao sistema comum de escrita para as pessoas que enxergam, a leitura tátil estimula os neurônios, fazendo com que o cérebro se esforce em decodificar e interpretar o que se lê. O não acesso ao sistema Braille acarreta falhas na compreensão de segmentação lexical, pontuação e ortografia. Além disso, a alfabetização Braille, como todo processo de letramento na

perspectiva interacionista, garante “[...] condições de desenvolvimento e aprendizagem através de interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio físico, cultural e social” (SOARES, 2005, p. 4). Segundo Lemos e outros (1999), esse sistema, quando comparado a todos os demais inventados para a leitura e a escrita por pessoas cegas, destaca-se pela sua eficiência e facilidade na substituição da palavra impressa em tinta ou manuscrita, utilizada pelas pessoas normovisuais. A palavra em Braille significa para a pessoa cega o que a palavra em tinta significa para a pessoa que vê. Além disso, a escrita Braille segue as normas ortográficas e de pontuação da gramática da língua em que o usuário do sistema Braille escreve.

Em estudo sobre o desenvolvimento tátil em crianças cegas, [Griffin e Gerber \(1996\)](#) descrevem o Braille como um sistema de pontos perceptíveis pelo tato, que representam os elementos da linguagem. As letras em Braille são combinações de seis pontos em duas colunas, o que envolve conceitos numéricos e orientação espacial. Estas noções são muito importantes para a percepção e reprodução das semelhanças e diferenças das combinações dos pontos que representam as letras. O tato, a destreza tátil e a coordenação bimanual precisam estar bem desenvolvidos, pois tanto a técnica da leitura quanto a escrita das letras dependem de movimentos sincronizados das mãos e da percepção tátil de diferenças bem sutis. Antes de iniciar o aprendizado do sistema Braille, porém, temos que considerar as atividades que fazem parte da fase preparatória, também denominada de Pré-Braille. Algumas das atividades que podem ser realizadas nesta fase tem caráter lúdico. No final desta fase é esperado que o aluno consiga movimentar os dedos com precisão e coordenação, além de domínio das funções táteis. Em uma fase mais avançada da alfabetização será apresentado o Alfabraille, que consiste num retângulo com seis círculos móveis que se encaixam e se desencaixam da base para formar as representações dos símbolos Braille em escala ampliada.

Segundo a normatização oficial do Ministério da Educação ([BRASIL, 2002a, p. 15](#)), o espaço ocupado por qualquer sinal se denomina “Cela Braille” ou “Célula Braille” e, quando vazio, é também considerado um arranjo combinatório. Este documento ainda nos revela que as combinações possíveis são organizadas em sete séries de sinais que obedecem uma ordem lógica de distribuição dos pontos em estruturas que ora se assemelham, ora se diferenciam em orientação e lateralidade. Para os processos iniciais de escrita, utilizam-se instrumentos específicos,

denominados reglete e punção. O reglete é composto de uma placa metálica com pontos frisados que se prende a uma base de madeira. Já a punção destina-se a marcar o relevo no papel. Deste modo a pressão exercida para marcar o papel faz com que o relevo apareça na face oposta da folha, sendo possível sua leitura após retirar a folha e virá-la. Este processo de escrita, ocorrido da direita para a esquerda denomina-se reversibilidade e é o ponto fundamental para que se estabeleça noções de lateralidade e letras em espelho.

O papel utilizado para a escrita em Braille é mais grosso, para preservar o relevo e permitir maior saliência. Além da reglete, pode ser usada para a escrita em Braille uma máquina conhecida como *Perkins-Brailier*, criada pelo norte-americano Frank H. Hall em 1882 e fabricada pela *Perkins School of the Blind* ([MOSQUERA, 2010](#)). Essa máquina possui nove teclas, sendo seis delas dedicadas uma para cada ponto da cela Braille; as outras três teclas são dedicadas para marcar o espaço entre caracteres, para mudança de linha e para retrocesso. Essa máquina é universalmente utilizada e sua estrutura de teclas não se difere de um país para o outro.

As combinações do Braille são feitas pressionando-se as teclas simultaneamente. Uma das vantagens da máquina *Perkins* é que a escrita e a leitura são feitas da esquerda para a direita, sendo possível ler no mesmo momento em que as palavras estão sendo produzidas. Devido a essa complexidade, o sistema Braille incita maior propensão a erros, além da dificuldade que existe para o aprendiz apagar os erros de sua produção escrita.

Desta forma, podemos considerar que para o aprendizado do Braille estabelecemos um esquema de percepção imagética, o que representa a associação do formato de cada arranjo combinatório com uma imagem mental, atribuindo-lhes significados correspondentes. Isso facilita a identificação dos pontos e da configuração de cada símbolo, isolados ou agrupados em sílabas, palavras ou sentenças. Se o sistema Braille for entendido como uma revisitação do código em tinta utilizado pelos que enxergam, como uma tentativa bem-sucedida de se representar tatilmente aquilo que era estritamente visual, temos que, além da imagem visual, existe também uma imagem mental de cada letra Braille, porque ela passa a ser também uma imagem tátil. Deve-se realizar uma conversão semiótica, de tal forma que o signo visual seja compreendido por via tátil-verbal. “A palavra do

outro descreve e significa, e a pessoa com cegueira então se apropria do sentido, trazendo suas experiências pessoais para a situação” (REILY, 2004).

A Portaria nº 2.678 (BRASIL, 2002b), que aprova as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades do ensino, compreendendo o Projeto da Grafia Braille para Língua Portuguesa, documento que normatiza e estrutura toda forma de aplicação e uso deste código, trouxe grande ganho para pessoas cegas, colocando o Braille como principal meio de leitura e escrita e dizendo disponibilizar material de consulta a todos os professores interessados. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), trouxe o reconhecimento da pessoa com deficiência e os dispositivos que lhe assegurem a cidadania. Esta lei tem como base a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência já ratificada pelo Brasil e em vigência com *status* constitucional. A análise do texto mostra que o sistema Braille é colocado como indispensável para a comunicação, favorecendo a interação entre as pessoas e o acesso à informação adequada. A educação constitui direito da pessoa com deficiência de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível num sistema educacional inclusivo. No caso específico que é abordado neste trabalho, a oferta de ensino do sistema Braille, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes com deficiência visual, tem o objetivo de promover neles a autonomia e participação.

No entanto, não basta a existência de legislação adequada, é necessário também novas práticas e recursos cotidianos na escola e na sociedade em geral para a efetiva alfabetização Braille (WIAZOWSKI, 2014). Na educação inclusiva, a diferença, a heterogeneidade e a diversidade são reconhecidas e respeitadas (BRASIL, 2008). O acesso e a permanência, com êxito, da pessoa com deficiência no ensino regular deve ser garantido, também, por sua participação efetiva e integrada nas atividades escolares, sobretudo nas de comunicação escrita, sendo tal participação uma forma, um parâmetro de avaliação desse processo inclusivo (CAMARGO; NARDI, 2008; WIAZOWSKI, 2004). Por tais razões, é preciso que os professores que desejam dedicar-se a esse campo educacional tenham o preparo adequado para que os resultados obtidos sejam concretamente democráticos, inclusivos e socialmente relevantes. Isso é importante, pois a escolarização produz consequências positivas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Segundo

Soares (2005, p. 7), “Não só no discurso, mas também, na prática, o cidadão alfabetizado exercita o direito de ir e vir, analisa o contexto em que está inserido, reconhecendo ali as limitações impostas e propõe formas de superação”.

4 A formação de professores de alunos com deficiência visual e a leitura e escrita tátil

De fato, verifica-se uma tendência mundial de declínio no uso do Braille, motivada por fatores complexos que envolvem além das ausências de material apropriado disponível, de habilidades dos professores e de condições para o ensino da leitura e escrita tátil, o advento de tecnologias digitais de leitura de textos, a dificuldade da leitura Braille por parte dos não alfabetizados no sistema, a dificuldade de tradução do Braille para ser lido por quem enxerga e o alto custo relativo de produção do material Braille (WIAZOWSKI, 2004; [WITTESTEIN; PARDEE, 1996](#); [ASSOCIATED PRESS, 2009](#)). Alguns autores se referem a esse declínio como desbrailização, no entanto, [Jesus \(2007, p. 3\)](#), afirma que essa corrente de pensamento “[...] é, em sua etimologia, um paradoxo, pois não se pode desbrailizar uma sociedade que ainda não é, de fato, usuária do Braille”. No Brasil, não há estatística sobre o tema, mas pesquisas na América do Norte e Europa sugerem que hoje somente cerca de 10% dos cegos sejam leitores de Braille, frente aos números próximos de 50% existentes até a década de 1960 (WIAZOWSKI, 2004; ASSOCIATED PRESS, 2009). Sabe-se apenas que por ocasião da realização do censo demográfico brasileiro de 2010, cerca de 506 mil pessoas declararam serem cegas ([IBGE, 2010](#)), o que segundo a proporção acima, representaria a existência de cerca de 50 mil cegos alfabetizados em Braille no país.

Propor novas saídas para os problemas que a educação brasileira tem vivido nos últimos anos com relação à educação inclusiva, formar novos profissionais e capacitar os já existentes, tornando-os aptos a trabalhar com a população com deficiência visual, e proporcionar a ela o acesso ao mundo por meio da leitura são, certamente, os objetivos e os desafios da formação de professores em grafia Braille. As estatísticas indicam que há um enorme contingente de trabalho que não se restringe ao letramento de crianças, multiplicando as demandas pedagógicas e sociais.

Mas a formação inicial e continuada de educadores de alunos com deficiência visual não deve ser simples ou ligeira. A formação de professores apenas no código Braille é semelhante à formação de professores alfabetizadores apenas ensinando-lhes o alfabeto em tinta e esperando que esta competência mínima vá prepará-los para a complexa tarefa de promover a alfabetização de seus alunos. Por outro lado, formar professores que dominem o Braille ainda não é suficiente. O estudo de competências de alfabetização, em geral, e da metodologia de leitura em Braille, em particular, é crucial para a preparação de professores que possam ensinar Braille aos seus alunos. O professor que ensina alunos cegos deveria conhecer e experimentar a forma como as pessoas com deficiência visual reorganizam a informação por meio de outros canais sensoriais. Segundo [Almeida \(2001, p. 297\)](#):

O alfabetizador tem de conhecer o educando que está diante de si e sobre o qual recai sua atuação pedagógica, no preparo, na coerência da prática docente podem-se encontrar soluções para grandes problemas. O educador, principalmente aquele que alfabetiza, além do embasamento teórico, tão necessário, precisa atingir a confiança do seu aluno, firmando entre ambos um nexos saudável de comunicação.

Além disso, cursos de atualização no código Braille, na metodologia de leitura em Braille e de percepção tátil precisam estar disponíveis para a prática dos professores de alunos com cegueira (WITTENSTEIN, 1996). Entretanto, este autor afirma que a formação em serviço não era tão disponível nos Estados Unidos à época (e podemos acrescentar, no Brasil também, e até hoje não é) e que os professores que precisavam atualizar suas habilidades recebiam pouco ou nenhum apoio para fazê-lo.

Diante de um aluno cego, o professor descobre as fragilidades de sua formação, quase sempre insuficiente para lidar com esse desafio. Somente conscientes de que seu trabalho valerá a pena, os educadores podem contribuir para a construção de uma escola inclusiva, mais justa, mais tolerante e que valorize as potencialidades de cada educando no exercício da cidadania e no aumento da qualidade de vida, condições indispensáveis e decisivas para a formação do ser humano.

O aprendizado e uso do Braille devem acompanhar o aluno ao longo de todo o percurso escolar, com a exigência de uma pedagogia adequada e professores

bem preparados, evitando, com isso, o insucesso escolar pela fraca competência de leitura e imperfeição na escrita. Os professores devem ter o mesmo preparo e utilizar o mesmo grau de exigência para com os alunos cegos que têm para com os alunos que enxergam, sem, no entanto, esquecerem as necessidades educacionais específicas dos primeiros. A aprendizagem só ocorre de forma efetiva quando há implicação do aprendiz em sua relação com o objeto de conhecimento. É necessário, portanto, um sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento, já que a finalidade última de cada intervenção pedagógica deve ser contribuir para que o aprendiz desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo ([COLL, 1994](#)).

O ensino do Braille requer que o professor esteja atento aos níveis de exigência que o aluno consegue atingir. A ausência da visão traz peculiaridades para a compreensão do mundo e necessita uma intervenção para o desenvolvimento dos outros sentidos na conquista da autonomia. É fundamental a proposição de atividades em níveis gradativos de dificuldade, incentivando para que os alunos com cegueira consigam realizar as tarefas mais adequadas sem o uso da visão tanto nas salas de recursos multifuncionais como nas aulas regulares. É preciso estabelecer as oportunidades de ambiente que promovam a educação em Braille e o uso integrado de Braille (WIAZOWSKI, 2014).

De fato, há um paradigma que precisa ser desconstruído frente ao ensino para cegos. Conforme [Masini \(1996\)](#), a educação das pessoas com deficiência visual foi definida pelo padrão adotado pelos videntes, assim o “conhecer” implica em “ver”. Além disso, tudo o que é produzido na sociedade de massa do século XX, diz a autora, é para ser visto. Esta sociedade, que se prolonga às primeiras décadas do século XXI, é letrada e extremamente visual; e é com esta condição que seus integrantes lidam na dimensão cotidiana e abstrata da realidade.

Contrariando o senso comum de que a ausência ou redução da visão constitui limitação importante às atividades diárias, [Freire \(1995\)](#) afirma que a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, mas, *a priori*, não tem uma característica melhor ou pior do que o desenvolvimento do vidente. Além disso, não se pode esquecer que as coisas do mundo têm qualidades múltiplas e muitas delas não são visuais, de forma que, na ausência de visão, outros caminhos são possíveis e o desenvolvimento cognitivo da

pessoa cega não está impedido, mas estruturado por uma condição diferenciada ([NUNES, 2004](#)).

Para [Vygotsky \(1995\)](#), não se pode tratar a cegueira apenas como deficiência, mas, em certo ponto, como fonte de manifestação de suas capacidades. Segundo ele, outras habilidades sensoriais podem ser desenvolvidas suprimindo a falta da visão. Os postulados de Vygotsky (1995) apontam que, para suprir a falta de visão, é preciso compensar e superar a deficiência, o que no contexto educacional é possível a partir do momento em que a escola tomar ciência de que todos aprendem, e passar a oferecer condições necessárias para a permanência e progresso na formação acadêmica a todos que ingressarem no sistema educacional, sejam eles alunos com deficiências ou não. Nesse sentido, é necessário que os professores de alunos com cegueira desenvolvam e compreendam adequadamente as habilidades e recursos indispensáveis para o uso do Braille.

O exposto evidencia que a pessoa com cegueira, como qualquer ser humano, é um sujeito multideterminado e que, sendo sua aquisição de conceitos semelhante à de qualquer indivíduo com ou sem alterações sensoriais, a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva passa pelo bom aproveitamento de seus canais sensoriais remanescentes, pois a pessoa com cegueira se apropria do sentido, trazendo suas experiências pessoais para a situação: “A audição, o olfato, o paladar e o tato também enxergam. E enxergam tanto quanto a visão enxerga [...]”, (RIBAS, 2007, p. 22). No que se refere à leitura em Braille, devemos considerar vários aspectos, tendo em conta que

O ato de ler é um processo complexo. Implica decodificar mensagens, relacionar significantes e significados, estabelecer relações espaciais entre letras, identificar semelhanças e diferenças e relacionar a posição das letras face ao conjunto da palavra ([MOURÃO, 1997, p. 15](#)).

Quando não conseguimos decodificar, também não estamos vendo, por mais que nossos olhos captem a imagem: “[...] [Se] a leitura é importante para qualquer cidadão, ela não é menos importante para os deficientes visuais, privados da capacidade de apreensão de informação pela imagem ou drasticamente limitados quanto a essa capacidade” (OLIVA, 2000, p. 3). Nesse sentido, e por analogia à pessoa em processo de alfabetização, resta à pessoa cega buscar ferramentas

criativas de decodificação para que esse objeto se torne perceptível, decifrável e interpretável. Almeida (2001) considera que o símbolo também é primordial para a alfabetização das crianças cegas, porque elas precisam fazer a relação do conjunto de pontos que formam os caracteres do sistema Braille com os sons da fala, sem isso a pessoa cega não se alfabetiza.

De acordo com [Swenson \(1991\)](#), para que uma criança cega mergulhe no processo de letramento e desenvolva escrita funcional e reflexiva é importante que ela passe pelo mesmo processo de produção textual que os adultos, realizando rascunhos e diversas revisões de seu texto até sua versão final. Se a pessoa cega não for inserida em uma cultura letrada, o significado e a função social da escrita também não serão compreendidos. É também com a orientação do professor que essas crianças aprenderão a ler o mundo, o que proporcionará a elevação de sua autoestima e a busca de sua independência e autonomia, dando-lhes a oportunidade, sobretudo, da conquista de espaços sociais pela competência acadêmica.

A leitura para pessoas cegas pretende aproximar-se da leitura feita pelas pessoas que enxergam, como um ato eminentemente individual. O tato é considerado o sentido mais apropriado para fornecer as referências simbólicas da escrita para quem não enxerga, pois ele cria um entendimento por meio da exploração com os dedos e as mãos sobre o texto em relevo e a maneira como está organizado no papel enquanto que a visão é global e simultânea, capaz de perceber diversas características dentro de um texto. Desse modo a leitura tátil vem carregada de significados, apresentando para os cegos o mundo que eles não conseguem experimentar em sua totalidade. O tato é o sentido que proporciona a autonomia na aquisição do conhecimento abstrato. Sendo esse processo de descoberta das palavras algo intrinsecamente individual, como historicamente veio a se tornar a leitura em geral, e dependendo da assimilação, do ritmo e da destreza de cada leitor, essa autonomia só será conquistada a partir do contato direto do leitor com a forma gráfica escolhida para transmitir o pensamento do autor, capitando as intenções e imprimindo a própria interpretação (SOARES, 2005). Não obstante as formas alternativas auxiliares de leitura contemporâneas, o livro em Braille, em função dos processos cognitivos acima mencionados, ainda é um objeto central de

comunicação que alimenta o repertório informativo e cultural das pessoas com cegueira.

De acordo com [Sá e Magalhães \(2009, p. 45\)](#), “[...] para a realização da escrita ou leitura em Braille, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e destreza táteis”.

Segundo [Piñero, Queiroz e Díaz \(2003, p. 234\)](#):

A leitura mediante o tato é realizada letra a letra e não por meio de reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura à tinta. Trata-se, portanto, de uma tarefa lenta, que a princípio, requer grande concentração, difícil de atingir em idades precoces.

A pessoa com deficiência visual nem sempre consegue suficiente velocidade na leitura. O tato precisa “perceber” as letras isoladamente e elaborar as palavras. Uma das técnicas recomenda o uso dos dedos indicador e médio de uma das mãos para movimentos horizontais, deslizando sobre as letras e palavras da presente linha. Com o indicador da outra mão, faz-se movimentos verticais, acompanhando a leitura, posicionando o dedo no início da linha e deslizando para cima ou para baixo, conforme a leitura se processa.

É fato constatado, que, em geral, os alunos cegos preferem a escrita à leitura. De acordo com Piñero, Queiroz e Diaz (2003, p. 236), isso justifica porque “No sistema Braille a escrita é mais rápida que a leitura e costuma apresentar menos dificuldades”. Para o cego, as atividades de leitura envolvem dificuldades bem peculiares, como, por exemplo, a perda da sensibilidade da ponta dos dedos após longo período lendo. Também são cansativos os movimentos das duas mãos e a posição em que precisa manter os braços. A temperatura ambiental é outro fator adverso, aumentando a sensação de amortecimento dos dedos quando há climas frios. Por todos estes motivos, se faz necessário particular atenção às técnicas de leitura, visando especialmente a leitura rápida, com foco na necessidade de motivar o aluno para a inevitabilidade de treino intenso como meio indispensável para a aquisição na desenvoltura na escrita e de fluência na leitura. [Lewis \(2000\)](#), em *Save the Children*, lembra que a leitura de um texto impresso em Braille exige mais esforço que a leitura de um texto impresso da forma convencional e indica alguns cuidados que devem ser tomados para a produção desses materiais. Entre as recomendações consta: que seja evitada a linguagem complexa e que sejam

eliminadas as palavras e frases desnecessárias. Por isso, aconselha a produção de documentos concisos e assinala para a importância de que o conteúdo do documento esteja bem organizado.

Com relação ao material Braille, podemos afirmar que, muitas vezes, não são tão atraentes ao tato como os livros convencionais são para a visão. Por isso não é tão fácil despertar no aluno com deficiência visual o interesse pela leitura. Esse aluno precisa de estímulos familiares e de tentativas de divulgação do sistema Braille para o seu círculo de convivência, valorizando seu esforço e suas produções. Os programas de formação de professores também devem ser mais eficazes.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, a partir do século XX, o acesso das pessoas em geral ao conhecimento foi ampliado, visto que a comunicação escrita se tornou mais dinâmica, podendo ser acessada por todos, nos mais diversificados suportes (meios) e atividades. Nesse sentido, as pessoas cegas também foram contempladas com tal avanço, pois utilizam a leitura e a escrita nas suas práticas cotidianas. Segundo Lemos (1999), a evolução tecnológica e científica amplia a criação e a aplicação de recursos e instrumentos de comunicação para uso das pessoas com deficiência visual. No entanto, há os que advogam que as novas tecnologias da informação representam uma das ameaças à existência do Braille.

De forma complexa, contraditória e com inúmeras tensões, as novas tecnologias da informação e novas tecnologias assistivas (como os *softwares* leitores de telas eletrônicas) ampliam o acesso de tais pessoas à informação e comunicação, e, conseqüentemente, à cultura. [Omena \(2009\)](#) ressalta que esses avanços tecnológicos, na área da informática e o acesso à internet, apresentam-se como recursos que ampliam o potencial comunicativo das pessoas cegas, bem como promovem seu desenvolvimento social, cultural e intelectual, pois a linguagem digital é padronizada e, com isso, as pessoas com deficiência visual escapam do suposto isolamento que o método Braille poderia causar. Os leitores de telas promovem às pessoas com deficiência visual, dentre outras ações, a navegação na rede mundial de computadores, deparando-se, assim, com gama infinita de informações e possibilidades de interação e comunicação, tanto com outras pessoas, quanto com o conhecimento. Apesar disso, Mosquera (2010, p. 39) afirma

que “[...] o funcionamento da escrita para cegos não poderia ser outro, no qual o próprio escrevedor [sic] não pudesse ler o que está escrevendo”.

Muitos autores lembram que as novas tecnologias da informação e assistivas (leitores de tela, livros falados, displays Braille e outros) somam-se ao Braille e não o substituem. Eles defendem que o Braille continua sendo o sistema mais apropriado para pessoas cegas lerem e escreverem (OLIVA, 2000, OLIVEIRA; CERQUEIRA, 2005; WIAZOWSKI, 2004). Porém, a confiança e a esperança depositadas nas novas tecnologias têm feito com que pessoas cegas (e é bom acrescentar, não só elas) deixem de ler e passem apenas a ouvir o texto. É possível verificar que a tecnologia proporciona muita informação, apesar de oferecer apenas leitura passiva, enquanto o Braille fornece ao cérebro todas as informações, pois além do conteúdo, ele concretiza letras, pontuação e a estrutura do texto.

Isso acontece, principalmente, porque as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) atuam no sentido de levar ao leitor com deficiência visual o conhecimento por meio do áudio e da síntese de fala. Esse conteúdo permite acesso à informação, mas não considera, por exemplo, uma interação direta com o texto em tempo real. Essa leitura passiva, então, sugere uma recepção do áudio que ora pode gerar sentenças inteiras e ora soletragem de letras ou palavras isoladas.

As inovações tecnológicas, ainda que ofereçam alternativas concorrentes, também estão permitindo o barateamento da produção de versões Braille dos textos didáticos e outros, representando o refinamento e a multiplicação da expressão do Braille. A valorização do código de escrita e leitura tátil é necessária no cenário educacional inclusivo, sobretudo porque este método de escrita e leitura dá conta de reproduzir as informações textuais com precisão e eficiência, pelo fato de substituir o sistema de escrita em tinta. Entretanto, devido à ainda problemática reprodução e difusão dos materiais de leitura em Braille, o acesso às obras literárias e científicas, por exemplo, é amplificado a partir da utilização de meios auxiliares de leitura (leitores de telas, livros falados e outros dispositivos de tecnologia assistiva). Percebe-se que as tecnologias assistivas não representam ameaça ao Braille, afinal elas têm permitido produção mais barata e variada e maior difusão de materiais escritos em Braille e, especialmente, maior interação escrita entre pessoas videntes e cegas. Cabe aos sistemas educativos inclusivos propiciarem criticamente novas formas de mediações culturais utilizando-se desses novos meios de ensino e

aprendizagem. Com os recursos e as condições apropriadas, as novas tecnologias de comunicação podem ser aliadas nos objetivos de alfabetização e consolidação do Braille e da inclusão educacional efetiva dos alunos com deficiência visual (WIAZOWSKI, 2004; WITTENSTEIN, 1996; [BORGES, PAIXÃO, BORGES, 2002](#)).

5 Considerações finais

O Braille já provou o seu valor e versatilidade na educação dos cegos assim como sua importância como um invento de proporção histórica. Também não podemos ignorar o contributo que as tecnologias proporcionaram à educação de modo geral. Mas, o valor do sistema Braille deve ser resgatado com o mesmo empenho que os professores traçam ações para melhorar a leitura e escrita dos alunos que enxergam, os mesmos esforços deveriam ser aplicados para os que necessitam aprender ou ensinar por meio do Braille. Esse resgate compreende uma adequada formação de professores que atuam junto à escolarização de crianças, jovens e adultos cegos. Assim como no passado o Braille encontrou muitos desafios pelo caminho até se consolidar, agora não será diferente. Para isso, é necessário que lhes sejam ofertadas condições adequadas e favoráveis de aprendizagem.

A leitura e escrita entre os cegos passou a ser reconhecida e empregada, porém, ainda hoje, necessitam da mediação de alguém ou de uma tecnologia que possa transcrever esses “escritos em relevo” para serem legíveis por qualquer pessoa que não tenha conhecimento profundo desta simbologia. A aprendizagem das técnicas de leitura e de escrita em Braille depende do desenvolvimento simbólico, conceitual e motor diferentes dos atinentes a grafia em tinta. E isso traz um desafio extra para a dita educação inclusiva, afinal ela não deveria se constituir em obstáculo ou impedimento do aprendizado do Braille. No contexto escolar, a alfabetização da criança cega deve apresentar atividades diversificadas, alternando leitura e escrita, já que ambas as técnicas possuem seu grau de dificuldade e especificidades. Bem como propor atividades de comunicação escrita em que interajam alunos com deficiência visual e seus colegas normovisuais. Afinal, “Em interação com outros e submetido às suas intervenções, o indivíduo desenvolve conceitos sobre a língua escrita, este objeto cultural que permite registrar; transmitir e recuperar ideias; informar e informar-se” (SOARES, 2005, p. 5).

Como procurou-se demonstrar, o processo de alfabetização de crianças cegas possui várias características peculiares por se tratar de algo que envolve aspectos diferenciados, desde o uso de um alfabeto reproduzido em relevo e códigos distintos, até a adequação minuciosa de um contexto alfabetizador, sendo as principais diferenças identificadas na forma de percepção que possuem em relação as letras e números. No entanto, novos dispositivos eletrônicos e digitais com fins educacionais têm propiciado, especialmente nos países desenvolvidos a interação imediata dos alunos leitores e escritores Braille e seus colegas e professores normovisuais (WIAZOWSKI, 2014).

A pessoa cega somente poderia dispor do contato real com a escrita que o Braille permite. Acompanhar a leitura de forma adequada, compreendendo e interpretando individualmente e contextualmente cada sinal, letra, palavra e frase é muito mais fácil com a utilização do Braille, se comparado com a utilização exclusiva da audição. Para impedir que a pessoa cega tenha sua aprendizagem prejudicada é necessário investir em materiais e métodos que atendam as reais necessidades do alfabetizando cego, pois o elemento tátil faz com que o sistema Braille dê conta de substituir o sistema comum de grafia em tinta, reproduzindo as informações textuais com precisão e eficiência. Da mesma forma é preciso insistir na mudança de atitude dos professores de alunos com cegueira, expandindo o diálogo entre profissionais, consumidores e produtores de materiais em Braille num trabalho em conjunto para garantir a alfabetização de alunos com deficiência visual. Por fim, efetivar concreta e substancialmente a educação inclusiva que se quer e se diz existir garantindo política pública emancipadora frente ao exercício dos direitos à educação e à cultura.

Referências

ALMEIDA, M. G. S. Alfabetização da Pessoa Cega. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: MEC, 2001.

ASSOCIATED PRESS. *Fewer blind Americans learning to use Braille*. [site] NBC News. 2009. Disponível em: http://www.nbcnews.com/id/29882719/ns/us_news-life/t/fewer-blind-americans-learning-use-braille/. Acesso em: 8 nov. 2019.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BORGES, J. A.; PAIXÃO, B. R.; BORGES, S. Projeto Dedinho: alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. (Projeto DOSVOX. Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/dedinho.doc>. Acesso em: 8 nov. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão.* Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Normas Técnicas para a produção de Textos em Braille.* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002a.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.* Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: MEC/FNDE, [2002b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 8 nov. 2019.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 405-426, set./dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300006>. Acesso em: 8 nov. 2019.

COLL, C. A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar. In: COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DIAS DE SÁ, E. SIMPÓSIO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001. *Palestra.* Salvador, 14 set. 2001.

FREIRE, I. M. *Olhar sobre a criança: estudo exploratório da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade.* 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

GARCEZ, L. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GISELE, C. A leitura é uma aliada poderosa do desenvolvimento pessoal. E faz diferença quando o assunto é inclusão. 2007. *Rede Saci.* Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=19887>. Acesso em: 16 abr. 2015.

O sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas

[GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J.](#) Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Brasileira para Cegos*, Rio de Janeiro (Instituto Benjamin Constant), n.5, 1996. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1996/edicao-05-novembro/Nossos_Meios_RBC_RevDez1996_Artigo1.doc. Acesso em: 8 nov. 2019.

[INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA \[IBGE\]](#). *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Tabelas. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=sobre>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[JESUS](#), P. S. *Inclusão ponto a ponto: a inclusão social da pessoa com deficiência visual através da produção escrita*. Paraíba: [s.n], 2007.

[LEMOS, E. R. et al.](#) *Louis Braille: sua vida e seu sistema*. 2. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 1999.

[LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B.](#) O sistema Braille no Brasil. *Revista Brasileira para Cegos*, Rio de Janeiro (Benjamin Constant), 1999. Mimeo.

[LEWIS](#), I. *Access for all: helping to make participatory processes accessible for everyone*. Londres: Save the Children, 2000.

[MANGUEL](#), A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

[MASINI](#), E. A. F. S. A experiência perceptiva, o corpo e a pessoa deficiente visual. *Cadernos de psicologia*, Ribeirão Preto (SP), v. 2, n. 1, p. 39-44, 1996. Disponível em: <http://cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/58/49>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[MOSQUERA](#), C. F. F. *Deficiência visual na escola inclusiva*. Curitiba: Ibpex, 2010.

[MOURÃO](#), A. J. *A Importância do Braille na Educação dos Cegos*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Porto, 1997.

[NUNES](#), S. S. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento*. 2004. 287f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

[OLIVA](#), F. P. *Do Braille à braillogia: necessidade de formação brailológica*. Lisboa: Comissão de Braille, 2000. Disponível em: http://www.lerparaver.com/braille_braillogia.html#4. Acesso em: 8 nov. 2019.

[OLIVEIRA, R. F. C.; CERQUEIRA, J. B.](#) *Porque os livros em Braille são necessários?*, [site] Vez da Voz, set. 2005. Disponível em: http://www.vezdavoz.com.br/artigos/artigos_braille.html. Acesso em: 1º maio 2015.

[OMENA](#), F. B. *Comunicação e linguagem: estudo do Sistema Braille à luz da semiótica*. 2009. 38f. Monografia (Trabalho Conclusão de Curso de Comunicação Social) – Faculdade de Educação e Comunicação, Fundação Educacional Jayme de

Altavila, Centro de Estudos Superiores, Maceió, 2009. Disponível em: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/~brailu/fabricia.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[PIÑERO, D. M. C.; QUEIROZ, F. O.; DÍAZ, F. R.](#) O sistema Braille. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Org.). *Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. [S. l.]: Santos/SP, 2003.

[REILY, L.](#) *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.

[RIBAS, J.](#) *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

[SÁ, Elizabet Dias de; MAGALHÃES, Maria da Conceição Dias.](#) Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille. [Entrevista cedida a] Leonardo Raja Gablagia. *Banco de escola: educação para todos*, 2009. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/entrevista-rbc-agosto-2008.htm>. Acesso em: 8 nov. 2019.

[SOARES, C. S. L.](#) Contribuições da teoria de Vygotsky para a alfabetização de adultos. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas-SP. *Anais* [...]. Campinas-SP: ALB, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/SoaresConceicaoDeSouzaLicurgoSoares.htm. Acesso em: 7 nov. 2019.

[SOUSA, J. B.](#) *Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

[SWENSON, A. M.](#) A process approach to teaching Braille writing at the primary level. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 85, n. 5, p. 217-221, 1991.

[VIEIRA, M. S. P.](#) A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para novos problemas. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

[VYGOTSKY, L. S.](#) *Fundamentos da defectologia*. Havana: Pueblo y Education, 1995. (Obras completas, tomo 5).

[WIAZOWSKI, J.](#) Can Braille be revived? A possible impact of high-End Braille and Mainstream technology on the revival of tactile literacy medium. *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*, n. 26, v. 4, p. 227-230, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2014.928389>. Acesso em: 29 jun. 2015.

[WITTENSTEIN, S. H.; PARDEE, M. L.](#) Teachers' voices: Comments on braille and literacy from the field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 90, n. 3, p. 201-210, May/June 1996. (Parte 1 de 2).

Recebido em 11 de março de 2018
Aprovado em 09 de outubro de 2019

Para citar e referenciar este artigo:

BARBOSA, Luciane Maria Molina; SILVA, André Luiz da; SOUZA, Mariana Aranha de. O sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas. InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 49-71, 2019. ISSN 2525-3476.



Um olhar para a dança e a educação infantil nos documentos de referência do currículo no estado de São Paulo

Carolina Romano de Andrade

*Bailarina, coreógrafa, pesquisadora e professora. Doutora em Artes Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes (IA), São Paulo/SP
carolromano@hotmail.com*

Kathya Maria Ayres de Godoy

*Educadora Física. Bailarina, coreógrafa e professora. Especialista em Ginástica. Doutora em Educação (Psicologia da Educação) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes (IA), São Paulo/SP
kathya.ivo@terra.com.br*

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre como a dança vem sendo apresentada para a Educação Infantil (EI) nos municípios do estado de São Paulo. Para tanto, realizamos uma consulta aos documentos oficiais que regem EI, traçamos um panorama deles em âmbito nacional para elencar princípios norteadores que estão indicados e que aparecem igualmente nos documentos municipais. Posteriormente, revelamos o que vem sendo disponibilizado como proposta de dança para a infância; bem como os referenciais adotados; as convergências e divergências teóricas nos documentos dos municípios do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Dança. Dança e Educação. Educação. Currículo. Educação Infantil.

A look at dance and children's education in the curriculum of reference documents in the state of São Paulo

ABSTRACT

This article aims to provide a reflection on how dance has been presented for Early Childhood Education (EI) in the municipalities of the state of. Therefore, we consult the official documents that govern EI, we draw a panorama of them at national level to indicate guiding principles that are indicated and that also appear in the municipal documents. Subsequently, we reveal what has been made available as a dance proposal for childhood; as well as the references adopted; the theoretical convergences and divergences in the documents of the municipalities of the state of São Paulo.

Keywords: Dance. Dance and Education. Education. Curriculum. Early Childhood Education.

1 Contexto: os documentos nacionais que regem a educação infantil e as aproximações com a dança

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, foi garantido pela primeira vez o direito da criança entre 0 a 5 anos frequentar creches e pré-escolas¹ ([BRASIL, 1988](#)). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, regulamentou e reafirmou o direito a educação garantida pela CF ([BRASIL, 1996](#)).

Nessa perspectiva, o sistema educacional passa a considerar a Educação Infantil (EI), como parte do sistema nacional de ensino e primeira etapa da educação básica. A referida lei além de designar a EI gratuita às crianças de até cinco anos de idade², instituiu, como destacado no art. 9º, a organização da Educação Nacional, por meio de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) fixou as diretrizes e as normas nacionais para prestar assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e Municípios para desenvolvimento de seus currículos e programas de ensino.

Em relação ao currículo, no artigo supracitado, no parágrafo 2º, destaca-se que o ensino de arte, entre elas a linguagem da dança, constituiu componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica³, como a EI integra o processo educativo formal⁴, as instituições escolares necessitarão integrar os sistemas de ensino seguindo as normativas da referida lei.

A partir da LDB de 1996 diversos documentos foram elaborados para a regulamentação do ensino no país. No tocante à EI, os principais documentos nacionais⁵ alusivos são: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ([BRASIL, 1998](#)); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ([BRASIL, 2010](#)); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ([BRASIL, 2017](#)), que traz a organização curricular da educação básica como um todo.

A LDB de 1996 estabelece para a Educação Infantil:

art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela [Lei nº 12.796, de 2013](#)) (BRASIL, 1996).

Cada um desses documentos tem sua especificidade em relação à EI que destacamos a seguir:

1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)

Publicado em 1998, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi elaborado a fim de atender as determinações da LDB, organizado pelo MEC, com o objetivo de auxiliar as instituições a realizar o trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e

orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, v. 1, p. 7).

O conjunto de propostas desse documento considera a pluralidade do Brasil, bem como as distintas propostas curriculares existentes. O RCNEI traz indicações abertas, flexíveis e não mandatórias, que subsidiam, ainda hoje, os programas e currículos das instituições de EI, conforme veremos adiante nos documentos dos municípios do estado de São Paulo.

O RCNEI encontra-se dividido em três volumes. O primeiro nomeado de “Introdução” expõe uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, define os conceitos de criança, educação, instituição e do profissional que foram norteadores dos objetivos gerais da EI, e orientaram a organização dos documentos, de eixos de trabalho e dos volumes subsequentes.

O documento propõe uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a EI orientam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho.

Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que se encontram separados em dois âmbitos de experiências – *Formação Pessoal e Social* (Volume dois) – que apresenta o eixo de trabalho referente aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, *Conhecimento de Mundo*, traz os eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A definição dos objetivos de aprendizado do RCNEI ocorre por capacidades de ordem: física, cognitiva, afetiva, estética, relação interpessoal, inserção social. Para atingir os objetivos é necessário selecionar conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) que auxiliem o desenvolvimento dessas capacidades.

Esse documento oferece ainda, uma avaliação diagnóstica sobre algumas propostas pedagógicas e currículos de educação infantil de vários municípios brasileiros realizada no ano de 1996. Esse relatório evidencia que existe um desencontro entre os fundamentos teóricos e as orientações metodológicas escolhidas e a ausência de articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento.

Esse descompasso na relação teoria e prática puderam ser observados também em alguns documentos municipais que consultamos, como discutiremos adiante nos documentos selecionados para este estudo.

A fim de revelar as concepções de dança abordaremos o volume três, que discute o movimento e a dança.

O texto aponta entre os objetivos do movimento:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998, v. 3, p. 27).

Em relação ao movimento, o documento diz que o trabalho deve respeitar as diferentes habilidades das crianças em cada faixa etária e as diversas culturas corporais presentes nas regiões do país. Os conteúdos estão organizados em dois blocos: Expressividade; Equilíbrio e Coordenação.

A dança é uma das manifestações da cultura corporal, que são expostas no bloco Expressividade, evidenciando que a criança pode se comunicar e manifestar seus sentimentos e emoções por meio do movimento. O documento define cultura corporal como "o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento" (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Entre as orientações didáticas, sugere:

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.

- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, v. 3, p. 32).

A dança é citada entre as atividades ligadas aos aspectos motores, no bloco Equilíbrio e Coordenação. Para ampliar o conhecimento e controle do corpo da criança, valoriza-se a exploração da força e da relação espaço-tempo pela utilização das brincadeiras, jogos e da dança. Como orientações didáticas indicam:

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais (BRASIL, 1998, v. 3, p. 36).

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas apresentam a cultura corporal dos grupos sociais, e são anunciadas como atividades nas quais o movimento é aprendido e significado.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)

Publicado em 2010 pelo Ministério da Educação, obedece a [Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009](#), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. “Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

As DCNEI são um conjunto de normas que designam princípios, procedimentos e fundamentos para a Educação Infantil, que foram definidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estão vinculadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2010, p. 11).

As diretrizes para a EI são normativas para os processos de organização curricular dos estados e municípios, respeitando a legislação concernente à matéria, bem como as leis dos respectivos sistemas educacionais. O documento oferece

ainda definições de Educação Infantil, Criança, Proposta Pedagógica e Currículo. Esses conceitos são apresentados a fim de estabelecer uma unicidade para que os estados e municípios estabeleçam e selecionem suas definições na construção de seus currículos, que servem de base para as propostas pedagógicas escolares.

Ele expõe como as instituições de ensino podem elaborar: a organização de espaço, tempo e materiais; a avaliação; a articulação com o ensino fundamental; a proposta pedagógica respeitando a diversidade; proposta pedagógica para crianças indígenas, proposta pedagógica para a infância do campo. Além disso, traz um breve histórico sobre implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação (MEC) e o processo de concepção e elaboração das diretrizes.

No que concerne às práticas pedagógicas da Educação Infantil revelam a valorização das interações (adultos e crianças) e brincadeiras. Profere que o papel das instituições de Educação Infantil é considerar as crianças pelas suas particularidades e modos de aprender o mundo diferente dos adultos, “reconhecendo sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos” ([BRASIL, 2009b, p. 31](#)).

A dança é mencionada entre as experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

O trecho referente aos eixos do currículo, a dança pode aparecer nas práticas pedagógicas que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2010, p. 25).

Vale lembrar que as instituições de ensino, têm autonomia na elaboração das suas propostas curriculares. Para tanto, o fazem de acordo com suas características, identidade, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, a fim de estabelecer modos de integração dessas experiências.

1.3 Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

A BNCC foi homologada em dezembro de 2017 e, entre outros propósitos, se propõe a servir de parâmetro para a construção curricular nas mais diversas instâncias educacionais (estado, município e instituições escolares privadas).

Esse documento é pautado em sua organização por competências, que trata da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, que entre outras coisas focam na vida cotidiana, na construção da cidadania e no mundo do trabalho. Dentre as 10 competências gerais que são apresentadas nesse documento, destacamos a seguir duas, que mencionam os assuntos de interesse desse artigo:

3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

De acordo com a BNCC, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências apresentadas.

Para a Educação Infantil baseiam-se nos eixos estruturantes interações e brincadeiras advindas das DCNEI (BRASIL, 2010), e devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

Tendo em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências para a EI (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), em que estão determinados objetivos em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) ⁷.

A dança pode permear todos os campos de experiências, mas ela aparece citada especificamente em dois campos. No primeiro campo *Corpo, gestos e movimentos* cuja intenção é conhecer as funções do corpo por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta. No segundo campo *Traços, sons, cores e formas* que incentiva a criação de produções artísticas ou culturais, a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas.

Após a apresentação dos documentos nacionais, defendemos a inclusão da dança como linguagem artística a ser desenvolvida na EI, que traz aspectos da comunicação, criação, imaginação, fruição, expressão, entre outros. O intuito desse viés é proporcionar a criança um universo de experiências corporais, artísticas e estéticas, por meio do corpo que dança.

Isto posto, inicialmente, nesse artigo, traçamos um panorama dos documentos para a EI em âmbito nacional, a fim de expor princípios que estão mencionados neles e que se repetem de maneira semelhante nos documentos municipais, como veremos a seguir.

Posteriormente, a intenção é revelar o que vem sendo oferecido como proposta de dança para a infância; bem como os referenciais adotados; as convergências e divergências teóricas nos documentos dos municípios do estado de São Paulo.

2 Os métodos da pesquisa

Para alcançar o objetivo de revelar e refletir sobre como a dança vem sendo oferecida na Educação Infantil (EI) nos 645 municípios do estado de São Paulo, realizamos uma apreciação sobre os documentos oficiais que organizam a educação para essa etapa.

Efetuamos esse processo em três fases, a primeira consistiu na coleta e seleção do material, dentre as diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para EI nos municípios do estado de São Paulo. A segunda preparou o tratamento do material: organização, identificação e definição de um quadro de referências. Na última fase apresentamos uma reflexão sobre como a dança para a infância é entendida nesses documentos.

O interesse sobre os documentos oficiais surge como necessidade para pensar a formação de professores, tendo em vista o potencial transformador da arte,

especialmente da linguagem da dança vivenciada pelos pequenos. Tal assunto foi tratado no doutoramento⁸ de [Andrade \(2016\)](#), orientado pela Prof. Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy que teve como objetivo elaborar e discutir uma proposta de ensino de dança para a EI. Em determinado momento da pesquisa, sentimos necessidade de estender nossos olhares aos documentos oficiais, tais como diretrizes, referenciais e propostas curriculares para a EI. O conhecimento do conteúdo deles permitiu dialogar com a realidade escolar à qual direcionamos a proposta de ensino desenvolvida no doutorado.

Diante disso, consultamos os principais documentos nacionais⁹ que se referem à EI, entre eles: RCNEI e DCNEI com a intenção de entender princípios, conteúdos e propostas de cada um, para em seguida traçarmos relações com os documentos dos municípios do estado de São Paulo.

Naquela ocasião do doutoramento supracitado, a BNCC ainda não havia sido homologada. A partir da sua aprovação em 20 de dezembro de 2017 iniciou um processo de mudança nos sistemas de educação com a elaboração e adequação dos currículos as novas concepções trazidas por esse documento. Isso provocará alterações nas propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Nesse ponto, esse artigo se torna interessante, já que a partir do que foi revelado é possível obter um quadro geral que pode impulsionar as mudanças dos currículos municipais.

Dessa maneira, preparamos um levantamento a fim de verificar primeiramente quais cidades do estado de São Paulo possuíam diretrizes, propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil para, depois, realizar uma consulta as que abordam dança/movimento¹⁰ em seu conteúdo.

A opção pelos documentos dos municípios aconteceu porque,

[...] na organização político-administrativa do Estado brasileiro, estabelecida na Constituição Federal, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. A competência municipal deve ser concretizada com o apoio da União, dos Estados e do Distrito Federal, por meio da formulação de políticas, implementação de ações e garantia de recursos financeiros e humanos ([BRASIL, 2009c, p. 11](#)).

Para isso, organizamos uma busca nos 645 municípios do estado de São Paulo a fim de identificar quais possuíam diretrizes, propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.

O objetivo para essa busca foi evidenciar as escolhas curriculares na área da dança para a Educação Infantil. Dessa maneira, obtivemos um panorama geral do que vem sendo trabalhado nessa área no que se refere às orientações curriculares, bem como às concepções de dança, movimento e trabalhos desenvolvidos para as crianças na idade pré-escolar.

2.1 Etapa 1: Coleta e seleção do material

2.1.1 A consulta às prefeituras municipais do estado São Paulo

Um dos desafios desta pesquisa se referiu à coleta dos documentos para a análise a fim de abranger todos os municípios do Estado de São Paulo.

Como disposto na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 ([BRASIL, 2011](#)), foi decretado no art. 7º que “É dever dos órgãos e entidades promover, independente de requerimento, a divulgação em seus sítios na Internet de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas”.

No § 3º afirma que deverão ser divulgadas, na seção específica informações sobre: estrutura organizacional, competências, legislação aplicável, principais cargos e seus ocupantes, endereço e telefones das unidades, horários de atendimento ao público; programas, projetos, ações, obras e atividades, com indicação da unidade responsável, principais metas e resultados e, quando existentes, indicadores de resultado e impacto; repasses ou transferências de recursos financeiros; entre outros.

Dessa maneira, para adequar-se à lei, união, estados, distrito federal e municípios construíram seus portais de informação.

Por esse motivo, utilizamos como fonte primária para esse mapeamento, os dados obtidos nos *sites* das prefeituras municipais do estado de São Paulo. A primeira etapa, portanto, constituiu uma consulta aos *sites* das secretarias de educação das prefeituras municipais do estado, a fim de buscar as orientações curriculares para a Educação Infantil.

Entre as 645 prefeituras pesquisadas, nos municípios citados a seguir, não foi possível coletar informações¹¹ de Arujá, Buritizal, Catiguá, Campina do Monte Alegre, Cristais Paulista, Cosmorama, Dolcinópolis, Estiva Gerbi, Gália, Gavião Peixoto, Indiaporã, Irapuru, Itapirapuã Paulista, Mirante do Paranapanema, Monte Azul Paulista, Nhandeara, Nantes, Nova Europa, Nova Independência, Palestina, Palmeira D'Oeste, Paulistânia, Pindorama, Pinhalzinho, Pirapora do Bom Jesus, Pirassununga, Platina, Planalto, Ribeira, Salmourão, Santo Antônio da Alegria, Santo Antônio de Posse, Santo Antônio do Jardim, São José da Bela Vista, Taguaí, Três Fronteiras, Uchoa e Vitória Brasil, e por isso não entraram na tabulação dos dados.

Esse levantamento foi realizado 1º semestre de 2014 e atualizado em abril de 2018, a fim de apresentar dados recentes para a escrita desse artigo. Para realização deste utilizamos como fonte o Portal do Governo do Estado¹² no qual foi possível obter os *links* para os *sites* das prefeituras municipais do Estado de São Paulo¹³.

Ao término desse levantamento, constatamos que apenas 15 prefeituras disponibilizam os documentos relativos às propostas em seus portais.

Dessa maneira, a amostra desta pesquisa foi sendo constituída inicialmente de acordo com os dados que acessamos nos portais das prefeituras. Posteriormente foram enviados *e-mails*, e/ou pedido nos Serviços de Informação ao Cidadão (SIC) de cada cidade, solicitando o envio das diretrizes/propostas/orientações curricular às secretarias de educação que não possuíam os documentos em seus *sites*. Esse procedimento foi realizado com base no Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012 ([BRASIL, 2012](#)), que determina no art. 11, que qualquer pessoa, natural ou jurídica, pode formular pedido de acesso à informação.

O corpo do *e-mail* e ou do contato pelo formulário enviado continha uma pequena apresentação alusiva aos propósitos da pesquisa e uma pergunta referente à existência de orientações e ou propostas curriculares para a Educação Infantil no município. Caso a prefeitura já tivesse elaborado seu documento¹⁴ foi solicitada a disponibilização do referido material e as respostas são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Respostas das prefeituras aos e-mails enviados

Prefeituras	Respostas da solicitação enviadas pelas secretarias municipais.
Alfredo Marcondes, Bilac, Cabreúva, Morro Agudo, Santo André, São Caetano do Sul e São Lourenço da Serra	As prefeituras informaram que não possuem o referido documento.
Anhumas e Praia Grande	Solicitou um requerimento oficial para resposta da pergunta e possível disponibilização do material. Enviada solicitação em 01/10/2014. <i>Status:</i> Não recebido.
Bauru, Cerquilha, Franco da Rocha, Monteiro Lobato, Presidente Prudente e Taubaté	As prefeituras informaram que os documentos se encontram em fase de elaboração.
Embu das Artes	Enviou dois e-mails indagando os objetivos da pesquisa. Respondemos, porém não obtivemos as informações.
Guarujá, Marília e Sumaré	Possui o documento e o disponibilizaram.
Hortolândia	Possui um documento norteador. Solicitou requerimento oficial para disponibilização do material. Enviada solicitação em 01/10/2014. <i>Status:</i> Não recebido.
Rio Grande da Serra	Após conversa telefônica. Enviou os planos de curso das escolas, pois não possuem orientações municipais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Algumas prefeituras, como São Lourenço da Serra e Santo André, informaram que não possuíam uma proposta específica nessa área para a Educação Infantil, mas se reportam aos Referenciais Curriculares de Educação Infantil para organizar o seu Plano Político Pedagógico. A prefeitura de Alfredo Marcondes justificou a ausência de informação a respeito alegando que não ocorreu a municipalização do ensino.

Outras prefeituras, como Bauru, Cerquilha, Franco da Rocha e Presidente Prudente, disseram que o documento estava em fase de elaboração durante a consulta em 2014, informaram que essa construção estava sendo realizada por representantes de ensino da cidade a partir das discussões das novas políticas para a educação.

No dia 09 de abril de 2018, em nova consulta aos sites dessas prefeituras para obter atualização desses dados vimos que as prefeituras de Anhumas, Alfredo Marcondes, Bilac, Cabreúva, Cerquilha, Franco da Rocha, Hortolândia, Monteiro

Lobato, Morro Agudo, Praia Grande, Presidente Prudente, Santo André, São Caetano do Sul e Taubaté ainda não possuíam ou não disponibilizaram em seus *sites* diretrizes/propostas/orientações curriculares. Bauru foi o único município que estava com o documento em fase de elaboração em 2014 e que atualizou e disponibilizou o documento no *site*¹⁵.

Insatisfeitas com o pequeno número de devolutivas, reiteramos o pedido por *e-mail* e obtivemos um maior número de respostas, que seguem no Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas das prefeituras na reiteração dos *e-mails* enviados¹⁶

Prefeituras	Respostas da reiteração enviadas pelas secretarias e ouvidorias municipais
Águas da Prata	Não possui orientações curriculares municipais e só disponibilizará o plano de gestão municipal caso nos desloquemos até a cidade.
Águas de São Pedro	Enviou o Plano Político Pedagógico (PPP) e esclarece que a dança em si fica mais direcionada à disciplina de Educação Física, trabalhando o desenvolvimento do movimento.
Agudos, Borá, Brotas, Caconde, Cotia, Ibirá, Itajobi, José Bonifácio, Lagoinha, Porangaba, São Manuel, São Pedro e Tabapuã.	As prefeituras informaram que não possui o referido documento.
Altinópolis	Não possui o referido documento e a administração municipal aguarda retorno de um protocolo de intenção de implementar no município o programa para Educação Infantil SESI DANÇA.
Araçariguama	Não possui orientações/diretrizes curriculares municipais, mas enviou o planejamento anual da educação infantil, que menciona o movimento.
Arapeí, Avaré, Bragança Paulista, Catanduva, Jaguariúna, Marabá Paulista, Ribeirão Preto, Santa Cruz das Palmeiras e Suzano	As prefeituras informaram que o documento se encontra em fase de elaboração.
Balbinos	O município não possui escolas de educação infantil. Existe apenas uma EMEIF na cidade.
Bariri	Não possui orientações/diretrizes curriculares municipais. A diretoria de ensino esclareceu que as escolas trabalham com seus PPP.
Bebedouro	Não possui o referido documento, enviou a matriz curricular em formato de horários de disciplinas.
Bom Jesus dos Perdões	Diante da solicitação, respondeu que de acordo com a lei tem 30 dias para responder o <i>e-mail</i> . Solicitação realizada dia 28 de outubro de 2014, sem resposta.
Caieiras	Não disponibilizou o documento e justificou que o currículo de

	Educação Infantil no município de Caieiras foi elaborado e atualmente está em fase experimental nas unidades escolares e não poderão liberar o conteúdo.
Cananéia	Diante da solicitação, respondeu que de acordo com a lei tem 30 dias para responder o <i>e-mail</i> .
Colômbia	Não possui o referido documento. Justificaram que utilizam material estruturado (apostilado) - Sistema de ensino "Dom Bosco" na Educação Infantil.
Duartina	Não possui o referido documento. Enviou a Proposta Pedagógica da CEMEI Laodicea Cardozo Pereira, escola de Ensino Infantil.
Garça	Não possui o referido documento, mas justificou que vem sendo implantado no Município o Sistema SESI de Ensino, que apresenta conteúdo de Dança.
Campo Limpo Paulista, Guarujá e Itapeva,	Possuem o documento e o disponibilizaram.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os municípios de Bom Jesus dos Perdões, Cananeia, Dois Córregos, Guarantã, Ibirarema, Ilha Bela, Ilha Solteira, Ipeúna, Ipiruá, Ipuã, Leme, Luís Antônio, Mairinque, Rosana, Sagres Saltinho e Taiaçu receberam as solicitações e encaminharam aos responsáveis, porém até o fechamento desse quadro no 1º semestre de 2014, não houve resposta. Em nova consulta realizada em 09 de abril de 2018 nos *sites* dessas prefeituras os documentos continuam indisponíveis para a consulta.

Algumas cidades, como Álvaro de Carvalho, Itajobi, José Bonifácio, Lagoinha e Marabá Paulista, demandaram o contato por telefone porque não possuíam endereço eletrônico disponível no *site* ou, ainda, após receberem o *e-mail* com a pergunta fizeram a solicitação para entrarmos em contato por telefone. Outras, como Engenheiro Coelho, Novo Horizonte, Piedade, Presidente Bernardes, Quatá e Santa Maria da Serra, informaram que não havia responsável para responder à pergunta¹⁷.

Dessa maneira, após essa etapa, observamos o material adquirido e consideramos a quantidade de respostas obtidas como suficientes para uma amostragem, já que abarcou um número satisfatório de documentos a serem avaliados, no total de 31 documentos, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Nomes dos documentos das Prefeituras

Prefeituras do estado de São Paulo que possuem diretrizes, propostas e orientações	Nome dado aos documentos curriculares para a Educação Infantil.
1- Águas de São Pedro	Projeto Político Pedagógico
2- Altair	Proposta Curricular da Educação Infantil
3- Araçariguama	Planejamento Anual Educação Infantil
4- Araras	Proposta Curricular Versão Preliminar 2013
5- Bofete	Projeto Político Pedagógico
6- Bebedouro	Matriz Curricular
7- Botucatu	Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil
8- Cajamar	Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Cajamar, v. 2, Educação Infantil
9- Campinas	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação
10- Campo Limpo Paulista	Proposta Curricular
11- Lençóis Paulista	Plano de Ensino 2014
12- Ferraz de Vasconcelos	Quadro Educação Infantil - Linguagem Corporal
13- Guarujá	Proposta Curricular Da Educação Infantil
14- Guarulhos	Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários
15- Itapeva	Diretrizes Curriculares
16- Jacareí	Currículo da Educação Infantil
17- Itatiba	Currículo de Educação Infantil
18- Jundiaí	Proposta Curricular Jundiaí. Educação Infantil 4 a 5 Anos
19- Marília	Proposta Curricular para Educação Infantil
20- Mogi das Cruzes	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância
21- Motuca	Proposta pedagógica
22- Paulínia	Currículo da Educação Infantil – Pré-Escola
23- Pedreira	Projeto Político Pedagógico
24- Rio Grande da Serra	Plano de Curso
25- Rafard	Plano Municipal de Educação de Rafard
26- Santos	Plano de Curso 2014

27- São Paulo	Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil
28- Sorocaba	Matriz Curricular
29- Sumaré	Orientações Normativas para o Trabalho Pedagógico da Educação Infantil em Sumaré
30- Tietê	Matriz Curricular
31- Vinhedo	Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Vinhedo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Depois de terminada a coleta das propostas curriculares elaboradas pelos municípios do estado de São Paulo para a Educação Infantil, notamos que as secretarias de educação possuíam características muito diferentes umas das outras, principalmente no que tange ao número de escolas e munícipes atendidos, quanto às divisões de ensino e, sobretudo, quanto a objetivos e metas dos municípios, expostas nos documentos coletados.

O primeiro aspecto que destacamos é que os documentos citados acima são de naturezas diferentes, de acordo com as denominações, alguns são diretrizes, propostas pedagógicas, orientações curriculares e outros são planos de curso e matrizes curriculares e outros nomes¹⁸.

Essas diferenças quanto aos propósitos dos documentos exigiram esforços para contemplar o maior número de cidades nessa etapa. Por isso, consideramos também como amostragem para a construção de uma análise preliminar os municípios que disponibilizaram documentos diferentes daqueles solicitados, desde que apresentasse menção à dança e/ou movimento¹⁹.

Dessa maneira, a reflexão foi realizada sobre 20 documentos, referentes aos municípios de Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Lençóis Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Guarulhos, Itapeva, Itatiba, Jundiá, Marília, Paulínia, Pedreira, Santos, São Paulo, Sorocaba e Sumaré. Os documentos de Altair, Bofete, Bebedouro, Campinas²⁰, Jacaré, Mogi das Cruzes, Motuca, Rio Grande da Serra, Rafard, Vinhedo e Tietê foram descartados por apresentarem orientações gerais para a Educação Infantil e/ou não possuírem os vocábulos dança ou movimento.

2.2 Etapa 2: Organizando os documentos e identificando os conhecimentos de movimento e dança

A partir de uma primeira leitura, organizamos os documentos privilegiando o modo dos municípios em sistematizarem o ensino e o currículo de dança/movimento. A opção por dividir o movimento e a dança, se justificou, pois, apesar de toda dança ter movimento, nem todo movimento do corpo é dança.

Dessa maneira esclarecemos que não iremos focar na análise nas disciplinas Educação Física ou Artes na Educação Infantil, mas sim nas referências à dança, independentemente de onde ela está inserida.

As referências à dança e ao movimento que apresentamos abaixo foram extraídas dos textos dos documentos, porém foram compiladas e adaptadas para atender às categorias apresentadas.

Buscamos, ainda, os pontos em comum e de destaque dos documentos. Para essa última divisão, elencamos o que consideramos relevante para o aprendizado do movimento e da dança e não são recorrentes na maioria os documentos.

Dessa forma, evidenciamos os temas que se sobressaíram e os classificamos da maneira a seguir:

- *Onde e como* o Movimento está apresentado nos documentos – esta categoria contém informações respectivas aos termos recorrentes e os objetivos a eles relacionados. O Quadro 4 mostra o eixo em que os objetivos estão apontados nos documentos municipais; os objetivos; número e em quais prefeituras eles são apresentados. O Quadro 5 mostra os destaques relacionados ao movimento.

Quadro 4 – Onde e como o movimento está apresentado nos documentos

Onde e como o movimento aparece nos documentos			
Termos	Objetivos	Nº de Prefeituras	Prefeituras
Corpo	Perceber e ampliar os limites e possibilidades dos movimentos corporais da criança.	20	Todas analisadas
	Explorar o próprio corpo e familiarizar-se com a imagem corporal e suas		

	características físicas.		
	Desenvolver a coordenação motora global e seletiva.		
Comunicação e Expressão	Interagir com o mundo, expressando sentimentos, emoções e pensamentos por meio de gestos, de expressões, de seu tônus e de diferentes posturas corporais.	12	Águas de São Pedro, Botucatu, Lençóis Paulista, Guarujá, Guarulhos, Itatiba, Jundiaí, Pedreira, Santos, São Paulo, Sorocaba e Sumaré
	Representar simbolicamente, por meio do movimento, experiências observadas e vividas no cotidiano bem como na natureza.		
	Utilizar o movimento de forma expressiva intencional ou espontânea nas ações cotidianas.		
	Expressar, por meio de gestos e atitudes, suas potencialidades, desejos, sentimentos, percebendo seus limites, bem como o uso da linguagem oral.		
	Expressar por meio de brincadeiras de faz de conta, assumindo posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis.		
Imitação	Promover atividades em que a criança seja estimulada a imitar e criar movimentos.	6	Campo Limpo Paulista, Botucatu, Guarujá, Itatiba, Santos e São Paulo
	Imitar gestos, movimentos, expressões de colegas e adultos e personagens de histórias.		
Jogos e Brincadeiras	Proporcionar situações de jogos, brincadeiras e faz de conta explicitando movimentos, interações e autonomia, seguindo ou criando suas próprias regras e ampliando as estratégias que envolvam equilíbrio, coordenação.	10	Botucatu, Cajamar, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo e Sumaré
	Proporcionar situações onde as crianças explorem os ambientes, brinquedos, brincadeiras, jogos e parque por meio da percepção, da coordenação e de movimentos e adquiram noções de distância, proximidade, organização, tempo.		
	Trabalhar jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade.		
	Proporcionar brincadeiras e jogos simbólicos, reelaborando e incluindo a criação de outros gestos em substituição e acréscimo aos tradicionais.		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5 – Destaques relacionados ao movimento

Município	Destaques
Cajamar	Experimental locomover-se em diferentes planos.
	Descobrir os fatores que interferem no equilíbrio estático e dinâmico.
	Identificar a presença dos movimentos em diferentes manifestações da cultura corporal.
Guarulhos	Perceber, identificar, produzir e reproduzir sequências simples e complexas de movimentos ritmados individualmente e em grupo.
	Explorar e produzir os sons do próprio corpo e sons do ambiente criando situações rítmicas.
Marília	Explorar os movimentos corporais nas expressões estéticas e artísticas.
	Desenvolver a imaginação e criatividade associada ao movimento.
São Paulo	Assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta.
Sorocaba	Propiciar a fruição estética pelo exercício da linguagem corporal.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- *Onde e como* a dança está apresentada nos documentos – esta categoria contém informações relativas à *como* e *onde* a dança aparece em função de outras atividades ou aquisição de habilidades. E, ainda, *onde* e *como* são expostos os aspectos próprios da dança. O Quadro 6 apresenta esses dados e o Quadro 7 mostra os destaques relacionados à dança.

Quadro 6 – Onde e como a dança está apresentada nos documentos

Onde e como a dança aparece nos documentos			
	Destaque	Nº de Prefeituras	Prefeituras
A Dança aparece em função de outra atividade ou aquisição de habilidades	Entre as atividades que podem melhorar a habilidade motora e expressiva do corpo.	17	Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Itapeva, Itatiba, Lençóis

			Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo e Sumaré
	Entre as atividades que podem auxiliar na valorização da cultura de sua comunidade, ao lado de músicas, brincadeiras, histórias e jogos baseados em valores e repertórios culturais.	4	Araras, Campo Limpo Paulista, Guarujá e Itatiba
	Entre as atividades que fazem parte da cultura corporal.	4	Itapeva, Pedreira, São Paulo e Sumaré
	Entre as atividades que podem auxiliar na afetividade, sociabilidade e integração.	4	Araras, Cajamar, Guarujá e Marília
	Entre as atividades que podem colaborar no desenvolvimento do ritmo corporal e exploração musical.	9	Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Lençóis Paulista, Guarujá, Itapeva, Marília, São Paulo e Sumaré
Aspectos próprios da Dança que apareceram nos documentos	Apreciar, descrever, interpretar e avaliar apresentações de Dança de gêneros diferentes.	4	São Paulo, Cajamar Itapeva e Pedreira
	Valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de Dança.	4	Araras, Lençóis Paulista, Santos e Sumaré
	Descrever como um movimento deve ser feito e criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de sequências de movimentos.	2	Pedreira e São Paulo
	Dançar criando, imitando e coordenando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fitas, instrumentos etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço etc.), explorando as qualidades do movimento	2	Guarujá e São Paulo

	(tempo – rápido ou lento, energia – forte ou leve, e espaço direto ou flexível etc.) também a partir de estímulos diversos (tipo de música, ritmo, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.).		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 7 – Destaques relacionados à dança

Município	Pontos em destaque encontrados entre os objetivos relacionados à Dança
Itatiba	Oferecer momentos em que a criança elabore coreografias.
	Incentivar a criança a ampliar repertório e modificar coreografias pré-estabelecidas.
	Incentivar a criança a criar e reproduzir coreografias diferentes das que estão na mídia.
Jundiaí	Criar poéticas pessoais na brincadeira de faz de conta que explorem as linguagens do Teatro e da Dança.
	Explorar os elementos da Dança em movimentos de sequências, tempos, espaços e gestos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pela observação das propostas pudemos ter uma ideia do que chega às escolas em relação ao movimento e à dança.

Ao avaliar o Quadro 6 – *Onde e como a dança está apresentada nos documentos*, notamos que muitas propostas não incluem os conhecimentos específicos de dança. Quando aparecem, a descrevem entre as atividades que podem melhorar as habilidades motoras e expressivas, como jogos, brincadeiras e modalidades esportivas, por exemplo, nas prefeituras de Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Itapeva, Itatiba, Lençóis Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo²¹ e Sumaré.

3 Refletindo sobre os documentos

Depois de terminada a organização das propostas municipais em relação à dança/movimento, evidenciamos alguns pontos que auxiliaram na compreensão do universo pesquisado, tais como diferenças entre os tipos de documento (natureza), a organização e estrutura, os objetivos e a autoria, que discorreremos a seguir.

O primeiro ponto constatado foi a grande diversidade quanto à natureza e formato dos documentos. Determinadas secretarias enviaram documentos com características que diferiram do solicitado, incluindo projetos de dança extracurriculares, intenções de trabalho com dança, artigos publicados em jornal, Planos Municipais de Educação (PME), que mostravam a organização da Educação no Município entre outros²². Nesse sentido, questionamos sobre os possíveis fatores dessa variedade. Será que ocorreram interpretações variadas quanto à solicitação²³ ou existe uma confusão no entendimento do que sejam orientações/propostas curriculares para a Educação Infantil? Ou ainda porque, na ausência desses documentos na prefeitura, algumas secretarias municipais se sentiram na obrigação de enviar suas propostas²⁴, mesmo que não atendesse a solicitação inicial.

Isto posto, reforçamos que os documentos curriculares selecionados para amostragem apresentaram a dança e movimento em seu escopo. Esses documentos se encontram intitulados de diversas maneiras, como destacamos nos quadros e foram construídos com base na legislação educacional nacional vigente, levando em consideração a realidade municipal. Nesse sentido, é pertinente observar como se constituiu esse discurso local em relação às orientações centrais. Isso porque a maioria dos documentos seguem as orientações da LDB de 1996 e é indiscutível que os RCNEI e DCNEI foram um guia para a elaboração das propostas municipais.

Prefeituras como as de Cajamar, Guarulhos, Guarujá, Itapeva, Itatiba, Marília, Mogi das Cruzes, Paulínia, São Paulo, Sorocaba e Sumaré publicaram os documentos de forma organizada e coesa, subsidiados por referências teóricas na área de Educação, como, por exemplo, Vygotsky, Paulo Freire, Piaget, Sarmento e Wallon. Nesse sentido, alguns identificam na escrita a opção pelo construtivismo, como a prefeitura de Botucatu, outras expressam influências sócio interacionistas, como a prefeitura de Araras, e da sociologia da infância, como Cajamar e Guarujá.

Vale ressaltar, que alguns documentos trazem concepções definidas para criança, pré-escola, desenvolvimento, aprendizagem, currículo, avaliação, participação entre outros aspectos, como no caso das prefeituras de Botucatu, Cajamar, Itatiba, Jundiaí, São Paulo e Sumaré. Em relação aos propósitos, evidenciamos que entre os objetivos identificados na leitura dos documentos, uma parte deles se propõe fornecer elementos aos professores para a realização do trabalho com as crianças, a exemplo das prefeituras de Marília, Itapeva e Paulínia,

outros trazem contribuições para que as escolas construam suas propostas pedagógicas, como as prefeituras de Cajamar e Guarulhos.

Determinados documentos revelam problemas que variam da formatação às evidências teóricas que sustentam a proposta. Na tentativa de apoiar o trabalho pedagógico, utilizam autores de maneira superficial ou com concepções divergentes. Outra questão é que alguns se utilizam exatamente do mesmo texto no documento.

No que tange à autoria, em alguns casos, a escrita dos documentos partiu de necessidades apresentadas pela população e foi desenvolvido por meio da parceria do governo com os Conselhos Municipais de Educação (CME), associações, diretores das escolas e professores, a fim de garantir identidade e autonomia. Em determinados municípios a elaboração ficou a cargo da Secretaria de Educação, como em Araçariguama, Lençóis Paulistas e Ferraz de Vasconcelos. Outros buscaram a colaboração de diversos professores da rede, em uma proposta compartilhada, como Botucatu, Cajamar e Itapeva. Outros ainda contrataram assessorias de empresas especializadas, como, por exemplo, Guarujá.

Dessa maneira, ressaltamos que cada município teve autonomia para discutir as ações e prioridades a serem eleitas para compor os documentos. No que tange ao nosso interesse, a maioria se baseou no âmbito *Conhecimento de Mundo* e se referem aos eixos de trabalho Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, presentes no RCNEI.

Cada documento municipal oferece uma forma de organização. Por exemplo, a Prefeitura de Araras distribuiu os conteúdos referentes ao Movimento em subeixos, tais como Identidade; Autonomia e Autoestima; Corpo e Movimento; Jogos, Brincadeiras e Brinquedos; Linguagens da Arte; Natureza e Cultura; Diversidade; Interação e Recreação. Para cada um desses subeixos nomeou objetivos, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas. A cidade de Pedreira, por sua vez, nomeia o Movimento como uma área da linguagem corporal dividindo-a nos blocos: a) explorar o mundo pelo movimento; b) explorar o próprio corpo pelo movimento; c) expressar e interagir com os outros pelo movimento.

Os documentos dos municípios de Cajamar, Guarujá, Guarulhos, Itapeva, São Paulo, Sorocaba e Sumaré incluem a dança, como parte da cultura corporal, ligados a princípios da Educação Física. Assim como, no RCNEI, revelam que “a expressão ‘cultura corporal’ está sendo utilizada para denominar o amplo e

riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Nesse sentido a prefeitura de Guarulhos se utiliza de [Coletivo de Autores \(1992, p. 38\)](#), para destacar que pensar sobre esse enfoque,

[...] significa buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte [...] e outros que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Assim como observamos nos RCNEI, que expõe que “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 19).

Em determinados documentos a dança está pouco especificada, como na prefeitura de Paulínia, no Eixo Corpo, subeixo Coordenação Motora Grossa, que indica como orientação didática: dançar livremente e dançar seguindo coreografia, sem maiores esclarecimentos sobre o que é dança livre ou que tipo de coreografia trabalhar com as crianças.

Os documentos das cidades de Araras, Cajamar, Itapeva, Jundiaí, Pedreira, Lençóis Paulista, Santos, São Paulo e Sumaré indicam alguns aspectos próprios da dança que podem ser trabalhados com as crianças, como, por exemplo, a exploração do espaço por meio de níveis (alto, médio e baixo) e as qualidades do movimento de [Laban \(1978\)](#). O que é interessante, pois valoriza conhecimentos próprios da dança. Apesar disso, esse trabalho é pouco elucidado.

Outro ponto que sobressaiu, foi o reduzido número de documentos municipais específicos: 31 documentos obtidos para EI, 20 avaliados, em 645 municípios do Estado de São Paulo. Isso acaba por refletir muitas vezes em uma prática pedagógica frágil.

Para [Pimenta \(2005\)](#), o saber docente não é formado apenas da prática, mas também é alimentado pelas teorias. Como ter uma prática fortalecida se ainda pouco se pensa ou se escreve sobre dança na EI? Obviamente que esse movimento leva anos e percebemos que faz parte de uma construção coletiva, que envolve ações

governamentais, políticas públicas e participação comunitária, em um processo de longo prazo.

Dessa maneira, os conhecimentos relativos à dança precisam ser reelaborados nesses documentos para que haja possibilidade de ampliação consistente do ensino de dança na escola.

Como visto, boa parte dos documentos municipais se baseia no que é apresentado como dança no RCNEI. Nele, ela é parte da cultura corporal e está vinculada à perspectiva cognitiva e sócio afetiva como uma proposta da criança se relacionar com o meio e conhecer a si. Por esse viés, a dança, para a EI, se apresenta como um meio para alcançar os aspectos do desenvolvimento infantil.

Outros mais recentes se apoiam nas DCNEI, em que a dança é parte das manifestações que promovem o relacionamento e a interação das crianças. O documento defende que é na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos, que a criança, recria, inventa e produz cultura. A dança é componente das experiências estéticas e expressivas que devem ser oferecidas no currículo da EI juntamente com a música, artes visuais, dança e teatro.

Todavia, evidenciamos o conhecimento em dança, pelo seu caráter artístico, fomentador da criação por meio de experiências corporais dançadas.

O movimento e a dança na EI, como apresentado anteriormente, são partes da cultura corporal e estão vinculados à perspectiva cognitiva e sócio afetiva das crianças pequenas, como uma possibilidade de se relacionar com o meio e conhecer a si. Por esse enfoque, a dança, para a EI, se apresenta como instrumento para alcançar os aspectos do desenvolvimento infantil.

A dança compreendida como arte na escola é fruição, expressão, conhecimento, experiência artística em si. Evidenciamos que a dança não é um meio para se alcançar objetivos, distanciados da experiência corporal/artística/estética que essa linguagem proporciona.

4 Considerações finais

Após a leitura desses documentos, reforçamos a dança como linguagem artística. No sentido de possuir saberes próprios, que apresentam aspectos da criação, imaginação, fruição, expressão, entre outros que podem ser experienciados por meio do corpo que dança. Vale salientar que a sociabilidade, os aspectos

motores, cognitivos, entre outros, são primordiais para a criança, e podem acontecer na dança, mas esse não é o principal foco do ensino de dança na escola, mas sim e também a (in)corporação de movimentos no e pelo corpo com a ampliação do repertório motriz que se constituem em elementos específicos dessa linguagem ([ANDRADE; GODOY, 2018](#)).

Nos documentos nacionais observamos que a dança na EI ainda não é vista como campo de conhecimento autônomo, isto porque ela se encontra diluída entre os mais diversos conteúdos, e muitas vezes a serviço de aquisição de habilidades e competências.

O que queremos evidenciar é que os documentos em questão, não reivindicam o trabalho com a linguagem da dança como campo de conhecimento potente para a Educação Infantil. Ressaltamos esse aspecto, porque na medida em que a dança não é valorizada como campo de saberes nos documentos nacionais, por consequência, ela não é registrada no discurso presente nos documentos dos municípios do Estado de São Paulo ([GODOY, 2011](#)).

Ao estabelecer um recorte para a Educação Infantil no Estado de São Paulo, percebemos a importância da construção de um diálogo entre universidade e secretarias municipais de educação no tocante ao auxílio de proposições para a dança e movimento, para subsidiar debates que modifiquem os currículos escolares de dança a partir do que se revelou ao olharmos atentamente para esses documentos.

Nesse sentido, é que esta reflexão vem ao encontro do fortalecimento do campo de conhecimentos e de valorização da EI, desde a primeira etapa da educação básica.

Referências

[ANDRADE, C. R.](#) *Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*. 2016, 339 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

[ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A.](#) *Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

[BRASIL](#). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013.

[BRASIL](#). *Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012*. Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Brasília, DF: Casa Civil, 2012.

[BRASIL](#). *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009a.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

[BRASIL](#). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 01-03.

[BRASIL](#). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

[BRASIL](#). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

[COLETIVO DE AUTORES](#). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

[GODOY, K. M. A.](#) A criança e a Dança na Educação Infantil. In: KERR, D. M. (Org.) *Cadernos de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LABAN, R. *Domínio do Movimento*. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchie Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978. (Edição organizada por Lisa Ullman).

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido em 12 de janeiro de 2019
Aprovado em 08 de outubro de 2019

Para citar e referenciar este artigo:

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. Um olhar para a dança e a educação infantil nos documentos de referência do currículo no estado de São Paulo. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-101, 2019. ISSN 2525-3476.

Notas de fim de página

¹ A redação desse artigo foi modificada no ano de 2006, pela emenda Constitucional nº 53 e assim confere no Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

² Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

³ A Lei nº 13.415, de 2017, altera a redação do texto e redefine “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” BRASIL, 2017a).

⁴ Seu oferecimento acontece em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos).

⁵ Outros documentos como *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, v. 01 e v. 02, que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, que apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil, não foram incluídos neste escopo por não abarcar relações com o currículo.

⁶ Modalidade é um termo “emprestado” do esporte. Nesse sentido destaco que a dança, nesse documento, é valorizada pelo seu viés físico, *a priori*, em detrimento aos aspectos artísticos relacionados a ela.

⁷ Este estudo privilegia os documentos da Educação Infantil que se referem às crianças pequenas, ou seja, de 4 a 5 anos e 11 meses, ou pré-escola.

⁸ A pesquisa em questão foi financiada pela Capes.

⁹ Outros documentos como *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, v. 01 e v. 02, que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, que apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil, não foram incluídos neste artigo por não dialogar diretamente com os propósitos previstos.

¹⁰ A escolha dessas palavras se deve ao fato que em âmbito nacional a palavra dança aparece contemplada no eixo Movimento e as secretarias de educação municipais, ao redigirem seus documentos, se baseiam nos conteúdos e estrutura desses referenciais.

¹¹ Algumas prefeituras não permitiram acesso aos documentos.

¹² Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/prefeituras>. Acesso em: 09 abr. 2018.

- ¹³ Entramos em contato com a Secretaria Estadual de Educação a fim de saber se ela possuía um banco de dados com as diretrizes municipais. A secretaria informou que a oferta e manutenção da Educação Infantil é incumbência do poder público municipal. As informações sobre escolas de Educação Infantil devem ser obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura Municipal dos municípios em questão.
- ¹⁴ Algumas das secretarias de educação têm se preocupado em elaborar documentos para a Educação Infantil com o intuito de aprimoramento da qualidade da educação do município. Os documentos norteadores municipais procuram utilizar como referência os RCNEI e DCNEI, porém têm procurado ouvir a comunidade escolar a fim de adequar a redação às necessidades locais. Cabe destacar que os municípios não são obrigados a elaborar esses documentos, mesmo porque as realidades dos municípios são diversas. Alguns municípios ainda não estão com o ensino totalmente municipalizado, como Alfredo Marcondes. Outros possuem apenas uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), o que não justificaria o esforço de elaboração, como Piratininga, por exemplo.
- ¹⁵ A data de publicação da Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru ocorreu no ano de 2016, conforme informação do documento. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.
- ¹⁶ No dia 09 de abril de 2018 foi realizada nova consulta aos *sites* das prefeituras, a fim de obter atualização desses dados. As prefeituras de Águas da Prata, Águas de São Pedro, Agudos, Altinópolis, Araçariguama, Arapeí, Avaré, Bariri, Bebedouro, Borá, Bragança Paulista, Brotas, Caconde, Caieiras, Cananéia, Catanduva, Colômbia, Cotia, Garça, Ibirá, Itajobi, Itatinga, Itu, Jaguariúna, José Bonifácio, Lagoinha, Lavínia, Lins, Marabá Paulista, Motuca, Paranapanema, Porangaba, Penápolis, Rancharia, Ribeirão Preto, Santa Cruz das Palmeiras, Santo Antônio do Pinhal, São Manuel, Suzano, Tabapuã, Teodoro Sampaio, Tietê, Torrinha, ainda não possuem ou não disponibilizaram em seus *sites* diretrizes/propostas/orientações curriculares.
- ¹⁷ Os demais municípios não responderam à solicitação, nem por *e-mail*, nem por contato telefônico.
- ¹⁸ As diferentes nomenclaturas definem o propósito dos documentos, porém elas não serão consideradas, uma vez que os olhares estarão voltados para a questão da dança.
- ¹⁹ Reforçamos que a princípio solicitamos aos municípios diretrizes, referenciais e orientações curriculares. Porém, diante dos documentos coletados, consideramos para a amostragem aqueles documentos que contêm dados relevantes para a reflexão.
- ²⁰ O documento de Campinas apresenta apenas ideias preliminares que serão elaboradas posteriormente em cadernos que contemplem o Corpo e Movimento e as demais áreas da Educação Infantil, que se encontra em fase de elaboração.
- ²¹ No fim de 2014 e início de 2015 a Prefeitura Municipal de São Paulo redigiu novos cadernos que orientam a EI na cidade.
- ²² Esses não entraram na amostragem por não abrangem o escopo da pesquisa.
- ²³ Esclarecemos que no corpo do *e-mail* enviado às secretarias foi destacado em dois momentos distintos que a solicitação se referia a orientações/propostas curriculares para a Educação Infantil.
- ²⁴ Nesse sentido recebemos diversos *e-mails* justificando a ausência de trabalhos específicos para Educação Infantil nas prefeituras.



Família e gestão democrática no contexto de uma educação especial inclusiva

Denise Rocha Arantes-Brero

Psicóloga. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP e Incluir Consultoria, São Paulo/SP
drbarantes@gmail.com

Aletéia Cristina Bergamin

Pedagoga. Mestre em Docência para a Educação Básica. Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico dos Anos Iniciais Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP e Diretoria de Ensino Regional, Bauru/SP
aleteiaberg@gmail.com

Angélica Maria Teodoro Cunha

Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP e Sorri, Bauru/SP
angelicacunha89@gmail.com

Raíssa Viviani Silva

Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Terapeuta comportamental Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP e Grupo Conduzir
rai.viviani@gmail.com

Victor Alexandre Barreto da Cunha

Psicólogo. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP
victorpsico.vc@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Pedagoga. Doutora em Educação Especial. Livre-docente. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP
vera.capellini@unesp.br

RESUMO

A escola tem sido alvo de diferentes investigações, dentre elas, a participação da família na comunidade escolar. No entanto, esta participação ainda é vista como estranha, apesar de prevista na legislação. O artigo integra o projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” no Estado de São Paulo e objetivou analisar se a gestão escolar é democrática e inclusiva. A pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas, com 683 pais participantes. Os dados foram coletados por meio de questionário, sendo analisadas quantitativamente 18 questões sobre gestão, inclusão e *bullying*. Os resultados apontam que os pais têm uma visão positiva da escola, mas não se sentem parte da comunidade escolar. Os pais concordam que os alunos com deficiência são aceitos e que, em relação ao *bullying*, há suporte escolar. Conclui-se que, apesar da visão positiva dos pais, as escolas ainda não conseguiram implementar uma gestão democrática e participativa com o envolvimento das famílias.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Família. Educação Especial.

Family and democratic management in the context of inclusive special education

ABSTRACT

The school has been the target of different investigations, among them, the participation of the family in the school community. However, this participation is still seen as strange, although foreseen in the legislation. This article is part of the project "Evaluation of the quality of education offered to the target public students of special education in public schools in the district of Bauru" in the State of São Paulo and aimed at analyzing if the school management is democratic and inclusive. The research was carried out in five public schools and 683 parents took part of it. The data were collected through a questionnaire, and 18 questions about management, inclusion and bullying were quantified. The results indicate that parents have a positive view of the school, but do not feel part of the school community. Parents agree that students with disabilities are accepted and that, in relation to bullying, there is school support. The conclusion is that the schools failed to implement democratic and participatory management.

Keywords: Inclusion. Family. Special Education.

1 Introdução

A sociedade contemporânea apresenta características próprias e traz com ela a necessidade de repensar a democracia nas suas diferentes instâncias. A escola, enquanto uma das suas esferas políticas, e ao mesmo tempo objeto de estudo, tem se tornado alvo de diferentes investigações, sendo uma delas verificar se os princípios fundamentais democráticos se fazem presentes em seu cotidiano ([PRETO, 2015](#); [OLIVEIRA, 2014](#)).

No campo da Educação Especial, [Silva, Moraes e Oliveira \(2011\)](#) esclarecem que uma escola que tenha como meta estratégias mediatas ou imediatas de inclusão, precisa de uma gestão democrática, porque este modelo pressupõe a presença e a participação de todos na escola, sem exceções. Essa nova postura, que se mostra urgente e necessária, prevê o envolvimento coletivo e a participação de todos os atores no processo educativo.

Na busca da modernização necessária, considerando a família como uma peça chave e como uma das integrantes da comunidade escolar, várias reflexões apontam para o seu papel na gestão democrática: *Qual é a relação entre escola e família? Qual sua participação na tomada de decisões? Quais iniciativas são necessárias para fortalecer a parceria entre escola e família?* Contudo, é preciso também compreender qual é o olhar da família em relação à escola e até que ponto (ou em que medida) a escola lhe dá o direito de efetiva participação por meio de práticas mais democráticas e coletivas ([ARANTES, 2011](#); [LAURINDO; GUERRA, 2016](#); [MARAGON; CHAVES, 2013](#); [SANTOS, 2011](#); [SILVA; LIMA, 2009](#)).

Uma possível resposta para estas questões advém do fato de que muitas das decisões são tomadas em nível macro, excluindo do processo decisório o nível micro. Como apontam Silva, Moraes e Oliveira (2011), a participação dos alunos e familiares parece ainda ser vista como algo estranho, no tocante à gestão, e talvez este seja um grande empecilho para uma educação inclusiva e para uma gestão democrática. No entanto, em uma perspectiva de gestão democrática, “a escola precisa estar presente na comunidade e a comunidade precisa estar presente na escola” (MARAGON; CHAVES, 2013, p. 8), sendo que esta parceria é vital para garantir o sucesso de todos os alunos nas escolas inclusivas ([HAINES et al., 2015](#)).

Nesta linha de raciocínio, a gestão se configura como democrática quando é caracterizada por diferentes vias, que assumem igual importância para a dinâmica escolar, sendo elas:

[...] a constituição dos conselhos; o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou revigoramento dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; a elaboração e operacionalização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola; a participação das famílias nos diferentes espaços da gestão (SILVA; LIMA, 2009, p. 245).

A Declaração de Salamanca ([UNESCO, 1994](#)) destaca o papel da família no processo de inclusão escolar em um contexto inclusivo, afirmando que uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida. Desta forma, os pais precisam ser considerados parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais podem ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas

efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

No caso dos estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial (PAEE), ou seja, aqueles que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, é fundamental que a escola mantenha contato próximo com as famílias, para que possa conhecer a realidade desses estudantes em outros contextos fora da escola ([ARANTES; NAMO, 2012](#)).

Sem aprofundar a discussão das diferentes combinações familiares, este estudo afirma que há uma diversidade que precisa ser considerada. Entretanto, a intenção não é entender tais combinações e sim aceitar que independentemente de qual seja o arranjo familiar, a família está presente na vida de cada estudante e o mais importante é o seu envolvimento no contexto escolar. Nesta relação, é preciso que haja a constante busca por “uma complementaridade e colaboração estreita entre a escola e a família” ([MELCHIORI; RODRIGUES; MAIA, 2014, p. 11](#)).

O reconhecimento desta diversidade das famílias é fundamental para a compreensão dos ideais de uma escola que preza pela participação de todos, apesar de suas diferenças, promovendo, desta forma, a escola inclusiva ([LAURINDO; GUERRA, 2016](#)). Para que este reconhecimento e participação se efetivem de fato, é importante, como apontam [Dessen e Polonia \(2007\)](#), estudar as relações em cada contexto e entre eles, escola e família, bem como investir, por parte da escola, no fortalecimento dessa articulação com vistas ao desenvolvimento do estudante. Silva e Lima (2009) destacam que o espaço escolar e o espaço familiar guardam estreitas relações, isto porque ambos estão imbuídos da tarefa de educar, sendo que cada um tem suas dimensões e singularidades.

Quando a escola não é inclusiva, uma das consequências é a prática de *bullying*, que costuma se manifestar de diferentes formas, como quando um estudante possui algumas características que não são bem aceitas pela sociedade ([MORAES; SILVA, 2012](#); [BLAKE et al., 2016](#)), ou quando as crianças são superprotegidas pelos pais ([VIEIRA, 2013](#)). Sobre o primeiro aspecto, os estudantes com algum tipo de deficiência seriam facilmente alvo de tais práticas, o que constitui uma barreira para a inclusão. Tais atitudes discriminatórias ocasionam prejuízo da saúde física e mental das vítimas, o que requer maior atenção dos pais, das escolas e da comunidade ([MALTA et al., 2014](#)). Nesse contexto, a família exerce importante

papel apoiando a escola nas ações inclusivas, pois, de acordo com [Portela e Portela \(2009, p. 149\)](#), “configura-se como instituição socializadora, como célula básica da sociedade, cuja importância é decisiva do desenvolvimento do indivíduo”.

Nesta linha de raciocínio, ao considerar a importância de uma gestão democrática e a articulação entre a comunidade escolar e a família rumo à construção de uma escola inclusiva, o estudo de [Silva e Silva \(2016\)](#) buscou compreender como a gestão escolar tem trabalhado as concepções democráticas e inclusivas na escola, as relações entre democracia e educação, bem como averiguar como a gestão trata a educação inclusiva. Para chegar aos resultados foram adotados procedimentos como: observação participante e entrevista com uma gestora e duas coordenadoras pedagógicas de uma escola do interior de Pernambuco. Os resultados apontaram uma gestão democrática como facilitadora da construção de um espaço pautado na liberdade e inclusão de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Santos (2011) objetivou identificar as práticas desenvolvidas pela gestão escolar na construção de uma escola inclusiva. Participaram desta pesquisa vários profissionais que atuavam na escola, tais como: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico do ensino fundamental e coordenador pedagógico do ensino médio. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas individuais; roteiros elaborados e análise documental; planos de trabalho das coordenadoras pedagógicas; atas redigidas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC); e proposta pedagógica da escola que tratam do cotidiano da escola e de seus atores. Os resultados revelaram que há um entendimento e reconhecimento da importância de uma gestão compartilhada, entretanto os profissionais entrevistados não demonstraram em seus relatos a necessidade da gestão na construção de uma escola inclusiva. Desta forma, concluiu-se que, embora as ações da gestão rumo à educação inclusiva estejam presentes, elas são desenvolvidas de forma isolada e pouco fundamentadas e organizadas nas diretrizes da escola.

O “Projeto Integrar: estreitando as relações entre família e escola”, que partilha de uma concepção de gestão democrática, visou a favorecer uma aproximação entre família e escola por meio do desenvolvimento de diversas ações, dentre elas a revitalização da Associação de Pais e Mestres (APM) e a participação das famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Foi utilizada a

técnica de Grupo Focal com a proposição de reflexões sobre aspectos positivos e negativos vivenciados na escola. Desta forma, foi possível reiterar a importância de “abrir espaços para a participação de todos os sujeitos envolvidos na instituição, de modo que o exercício da escuta, da ponderação, da argumentação e do respeito a diferentes pontos de vista seja praticado” (SILVA; LIMA, 2009, p. 248). Este artigo é parte do projeto intitulado “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”, elaborado a partir da queixa dos pais ao Ministério Público de que seus filhos PAEE não estariam recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas. Diante desta demanda, o Ministério Público convocou as instituições de ensino superior de Bauru para realizar uma pesquisa que pudesse avaliar a qualidade do ensino público voltado para o PAEE e, dentre as universidades convidadas, encontra-se a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Esta avaliação contou com a participação dos alunos, pais e funcionários de escolas estaduais e municipais da comarca de Bauru. Sendo assim, o objetivo deste artigo foi analisar se, do ponto de vista das famílias, a gestão escolar tem se configurado como inclusiva, democrática e aberta à sua participação.

2 Desenvolvimento

2.1 Método

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru sob o número 1.817.954, tendo sido obedecidas todas as orientações éticas contidas na Resolução CONEP nº 466/2012 ([BRASIL, 2012](#)). A amostra aleatória foi composta por 683 pais de alunos de cinco escolas públicas da comarca de Bauru-SP.

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado elaborado por [Booth e Ainscow \(2012\)](#). Este instrumento é composto por 39 questões fechadas e duas questões abertas. Três alternativas de respostas são dadas para questões fechadas: concordo, concordo em partes e discordo. As duas questões abertas oferecem a possibilidade de os pais indicarem “três coisas que mais gostam na escola” e “três coisas que menos gostam na escola”.

Os questionários foram enviados via Diretoria Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação de Bauru às escolas públicas participantes da pesquisa supracitada. A própria escola se encarregou de entregar os kits de questionários aos pais. Após o preenchimento do instrumento, os pais foram orientados a entregar os questionários à professora regente de seu filho. Em posse desses documentos, a escola encaminhou novamente, via Diretoria de Ensino, o material respondido para os pesquisadores da Unesp, responsáveis pela coleta, tabulação e análise dos dados.

Os dados foram tabulados e analisados de forma quantitativa. Para cumprir os objetivos deste trabalho, foram selecionadas e analisadas somente as questões que abordam o olhar e a avaliação da família em relação à gestão, à inclusão e ao *bullying*. Das 39 questões que compõem o questionário, foram selecionadas 18 questões, que foram organizadas, apresentadas e discutidas em três blocos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Questões analisadas relativas à gestão democrática, à inclusão e ao bullying (adaptado de Booth e Ainscow (2012))

Bloco 1 - Questões Relativas à Gestão Democrática	
Questão 3	Sinto-me parte da comunidade escolar, as pessoas ouvem as ideias umas das outras
Questão 4	A escola me mantém bem informado sobre o que se passa
Questão 9	Os profissionais e pais se dão bem
Questão 10	Todas as famílias são igualmente importantes para os profissionais na escola
Questão 11	Os profissionais se interessam pelo que lhes conto sobre meu filho
Questão 13	Meu filho aprende o que significa democracia por estar na escola
Questão 16	Tenho me envolvido com a transformação da escola num lugar melhor
Bloco 2 - Questões relativas à Inclusão	
Questão 12	É bom haver crianças de diferentes origens na escola
Questão 17	Quando meu filho começou nesta escola houve um esforço para mantê-lo na mesma
Questão 18	Todo aluno é tratado com respeito

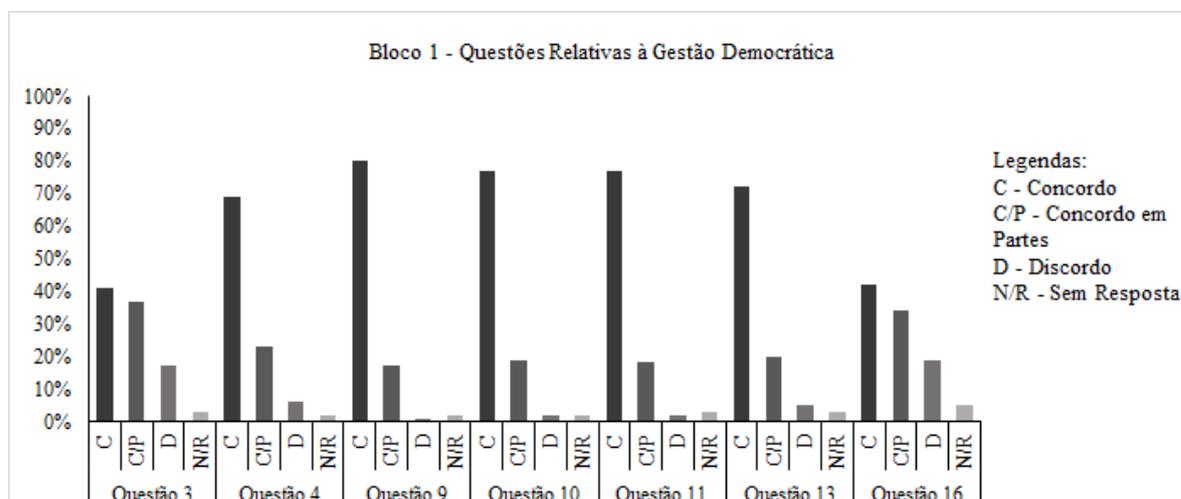
Questão 19	Os alunos com deficiência são aceitos e respeitados na escola
Questão 21	Você é respeitado seja qual for a cor de sua pele, religião ou sua opção sexual
Questão 22	O aluno é respeitado pelo seu esforço, não pelas notas que tira
Bloco 3 - Questões relativas ao <i>bullying</i>	
Questão 23	Os alunos evitam se xingar
Questão 24	O <i>bullying</i> não é um problema
Questão 25	Se meu filho fosse vítima de <i>bullying</i> , sei que a escola me ajudaria
Questão 27	Os profissionais não têm preferência entre os alunos
Questão 33	A escola possui um bom sistema de apoio quando os alunos têm algum problema

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.2 Resultados e Discussão

Os dados analisados seguem organizados, discutidos e apresentados em três blocos, sendo o bloco 1 com questões relativas à gestão democrática, o bloco 2 com questões relativas à Inclusão e o bloco 3 com questões relativas ao *bullying*. O Gráfico 1 apresenta os resultados das respostas dos pais às questões abordadas no bloco 1.

Gráfico 1 – Respostas emitidas pelos pais nas questões do Bloco 1



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao serem questionados se os pais se sentem parte da comunidade escolar e se as pessoas ouvem as ideias umas das outras (questão 3), 43% concordam com esta afirmação, 37% concordam em partes, 17% discordam e 3% não responderam.

A questão 4 perguntava se a escola mantém os pais bem informados sobre o que se passa e 69% concordam, 23% concordam em partes, 6% discordam e 2% não responderam. Além disso, 80% dos pais concordam que os profissionais e pais se dão bem (Questão 9), 17% concordam em partes, 1% discorda e 2% não responderam.

Em relação à questão 10, 77% dos pais concordam que todas as famílias são igualmente importantes para os profissionais na escola, 19% concordam em partes, 2% discordam e 2% não responderam. Na questão 11, houve concordância de 77% dos pais de que os profissionais se interessam pelo que eles contam sobre seu filho, 18% concordaram em partes, 2% discordaram e 3% não responderam. Na questão 13, meu filho aprende o que significa democracia por estar na escola, 72% dos pais concordaram, 20% concordaram em partes, 5% discordaram e 3% não responderam. Ao serem perguntados se os pais têm se envolvido com a transformação da escola num lugar melhor (Questão 16), 42% concordaram, 34% concordaram em partes, 19% discordaram e 5% não responderam.

A partir da análise dos dados coletados neste bloco, é possível observar que, de modo geral, os pais têm uma visão positiva da escola, possuem uma boa relação com os profissionais, mas somente 41% deles se sentem parte da comunidade escolar e declaram que as pessoas ouvem as ideias umas das outras. Além disso, 72% deles afirmaram que seu filho aprende o que significa democracia por estar na escola, corroborando a ideia de que a escola deve ser inclusiva.

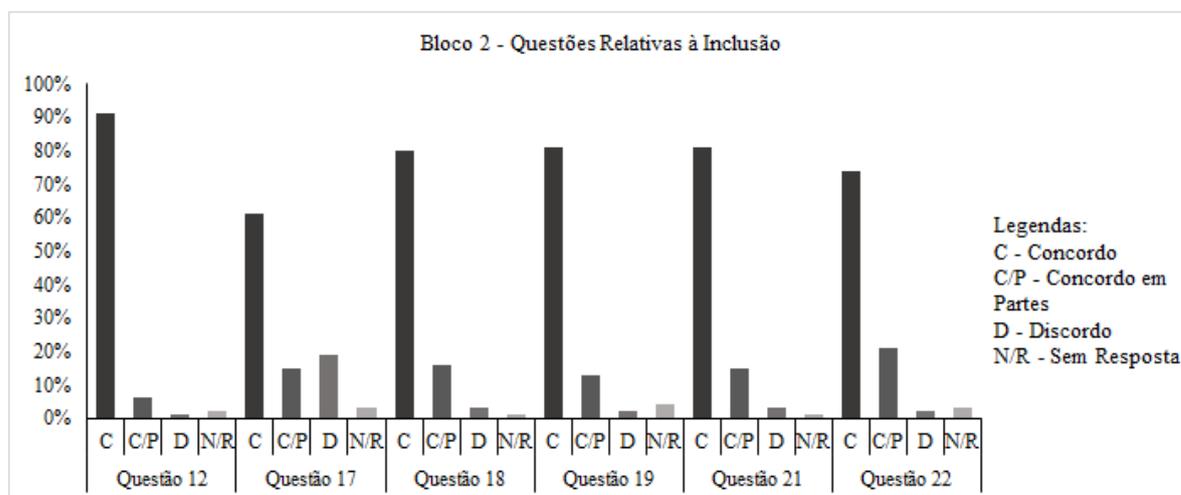
A gestão democrática e inclusiva torna-se necessária e possível, uma vez que todos se empenhem, no reconhecimento das diferenças, na participação de todos na escola, visando diminuir os conflitos, possibilitando meios que façam com que a comunidade escolar sinta-se parte integrante desta equipe gestora da administração e da aprendizagem escolar (LAURINDO; GUERRA, 2016, p. 11).

Além disso, somente 42% deles afirmaram que têm se envolvido com a transformação da escola num lugar melhor, demonstrando que a família ainda não está totalmente presente na escola e que esta aproximação nem sempre é agradável e frequente, como apontam [Oliveira e Mariotini \(2016\)](#).

Sobre este ponto, Silva, Moraes e Oliveira (2011) reforçam, com as devidas exceções, que a gestão escolar se julga no direito de tomar as decisões pelos outros, isto é, sem a participação da família e dos próprios estudantes, o que de certa forma se configura, segundo as autoras, como uma barreira para a democratização da educação e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

No Gráfico 2 são apresentadas as respostas dos pais a respeito das questões apresentadas no bloco 2, sobre inclusão.

Gráfico 2 – Respostas emitidas pelos pais nas questões do Bloco 2



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao serem perguntados se é bom haver crianças de diferentes origens na escola (Questão 12), 91% dos pais concordaram, 6% concordaram em partes, 1% discordou e 2% não responderam.

Na questão 17, quando meu filho começou nesta escola houve um esforço para mantê-lo na mesma, 63% dos pais concordaram, 15% concordaram em partes, 19% discordaram e 3% não responderam. Quando os pais foram perguntados se

todo aluno é tratado com respeito (questão 18), 80% concordaram, 16% concordaram em partes, 3% discordaram e 1% não respondeu.

Em relação à questão 19, se os alunos com deficiência são aceitos e respeitados na escola, 81% dos pais concordaram, 13% concordaram em partes, 2% discordaram e 4% não responderam. Ao serem questionados se eles se sentem respeitados seja qual for a cor de sua pele, religião ou sua opção sexual (Questão 21), 81% dos pais concordaram, 15% concordaram em partes, 3% discordaram e 1% dos pais não responderam. A questão 22 perguntava se o aluno é respeitado pelo seu esforço, não pelas notas que tira e 74% dos pais concordaram, 21% concordaram em partes, 2% discordaram e 3% não responderam.

De modo geral, é possível constatar que, em relação ao Bloco 2 de questões, os pais concordam (91%) que é bom haver crianças de diferentes origens na escola e a reconhecem como inclusiva, concordando que todos os alunos são respeitados, independentemente de suas diferenças. Além disso, 81% deles concordam que os alunos com deficiência são aceitos e respeitados na escola, refutando a ideia de que muitos pais veem a inclusão de alunos PAEE nas escolas de modo negativo, conforme apontam [Santos, Santos e Oliveira \(2013\)](#).

Essa “aceitação de uma criança com deficiência implica em um processo subjetivo que exige revisão de valores e objetivos” (MELCHIORI; RODRIGUES; MAIA, 2014, p. 7). Essa mudança de concepção requer tempo e o rompimento das barreiras atitudinais a partir da formação docente para que se possa discutir os aspectos relacionados à inclusão escolar dos alunos PAEE. Além disso, os gestores escolares são responsáveis pelo estabelecimento de uma cultura escolar que rejeite a segregação e o tratamento desigual ([DEMATHEWS; MAWHINNEY, 2014](#)).

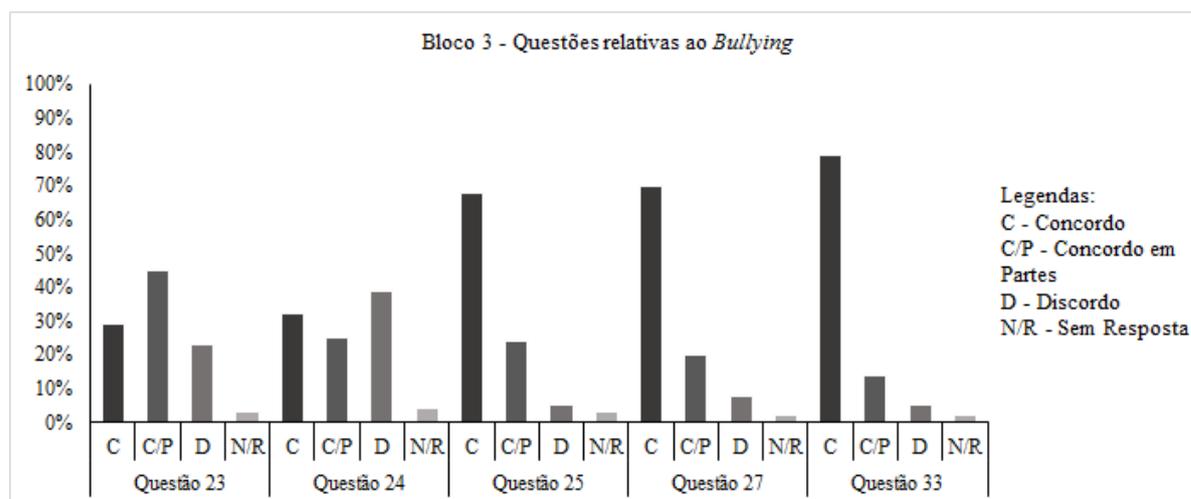
É importante ressaltar que, aos alunos PAEE é garantido o direito à matrícula no ensino comum com a oferta de recursos materiais e humanos, serviços e adaptações que atendam às características desses estudantes, bem como o acesso pleno ao currículo em condições de igualdade, de modo que eles possam exercer sua autonomia estando a salvo de negligência, violência ou discriminação ([BRASIL, 2015](#)).

Numa sociedade que valoriza a capacidade de aprendizagem, deixando à margem aqueles que possuem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem

(ARANTES; NAMO, 2012), é um alento observar que 74% dos pais concordam que seus filhos são respeitados, muito mais pelo esforço do que pelas notas.

No Gráfico 3 são apresentadas as respostas dos pais às questões do Bloco 3, relacionado ao bullying.

Gráfico 3 – Respostas emitidas pelos pais nas questões do Bloco 3



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados, é possível observar que, em relação à questão 23, “Os alunos evitam se xingar”, 29% dos pais concordaram, 45% concordaram em partes, 23% discordaram e 3% não responderam. Os pais foram perguntados se consideravam o *bullying* um problema (Questão 24) e 32% deles concordaram, 25% concordaram em partes, 39% discordaram e 4% não responderam.

Em relação à questão 25, “se meu filho fosse vítima de *bullying*, sei que a escola me ajudaria”, 68% dos pais concordaram, 24% concordaram em partes, 5% discordaram e 3% não responderam. Ao serem perguntados se os profissionais não têm preferência entre os alunos (Questão 27), 70% dos pais concordaram, 20% concordaram em partes, 8% discordaram e 2% não responderam.

A questão 33 perguntou se a escola possui um bom sistema de apoio quando os alunos têm algum problema e 79% dos pais concordaram, 14% concordaram em partes, 5% discordaram e 2% não responderam.

Para 39% dos pais, o *bullying* não é um problema nas escolas pesquisadas, 68% dos entrevistados afirmam que a escola ajudará o estudante caso haja um caso

de bullying com seu filho e 79% acreditam que a escola possui um bom sistema de apoio quando os alunos têm problemas.

O *bullying* tem sido cada vez mais discutido nas escolas. Por isso, é importante elaborar “ações junto aos alunos, às suas famílias, às escolas e à sociedade de modo mais amplo, a fim de minimizá-lo” ([FERREIRA; TAVARES, 2009, p. 187](#)), tendo em vista que, de acordo com Blake et al. (2016), a deficiência seria um preditor significativo para o comportamento de *bullying*.

Para [Santos e Neme \(2014\)](#), o *bullying* apresenta-se como violência social e demonstra a intolerância quanto às diferenças, o preconceito e o tratamento indigno dirigido a um ser humano. Dessa forma, escola e família devem estar atentas aos mínimos sinais e observar a qualidade de todas as relações pessoais de sua comunidade escolar para evitar qualquer manifestação.

Como as famílias afirmam que há suporte da escola, pode-se supor que estão sendo desenvolvidas ações preventivas que visem minimizar o *bullying* e seus efeitos negativos nos estudantes. No entanto, esta pesquisa não investigou a existência de tais ações, e isso se configura como um limitador para uma análise mais aprofundada sobre este tema.

3 Conclusão

Ao analisar os resultados encontrados a partir dos objetivos traçados, é possível concluir que os pais possuem uma boa relação com os profissionais da escola, mas não se sentem ouvidos, não participam da tomada de decisões e menos da metade deles têm se envolvido com a transformação da escola num lugar melhor. Dessa forma, é possível afirmar que as escolas pesquisadas ainda não conseguiram implementar uma gestão democrática e participativa, de acordo com os princípios deste modelo de gestão.

[Azevedo e Dlugosz \(2015\)](#) reforçam a importância da participação da família no processo de efetivação da inclusão, desde a matrícula até o atendimento educacional especializado. No entanto, se na prática não acontece a efetivação de uma escola inclusiva, é por meio da denúncia e fiscalização das famílias que o Ministério Público poderá atuar no sentido de acompanhar e averiguar o serviço ofertado pelas escolas e garantir a qualidade do ensino. Isto porque a intervenção

ministerial, como explica [Martinez Júnior \(2006\)](#), vai além da requisição de vagas, de “garantir um espaço” para o aluno dentro da escola, mas também pode cobrar uma nova postura do Poder Público, família e sociedade auxiliando no desenvolvimento das políticas públicas e no cumprimento das leis previstas para os alunos PAEE.

Constatou-se, ainda, que os pais participantes deste estudo consideram as escolas inclusivas ao afirmarem que elas não discriminam seus alunos, seja em relação à cor da pele, religião, opção sexual ou deficiência. Outro aspecto que deve ser ressaltado é que os próprios pais acreditam ser benéfica a presença de crianças de diferentes origens na escola, demonstrando que os princípios inclusivos estão sendo absorvidos por esta parcela da sociedade.

Em relação ao bullying, notou-se que uma pequena amostra dos pais acredita que este não é um problema e grande parte deles afirmaram que há suporte para esta questão. No entanto, não foi investigado se as escolas desenvolvem ações de prevenção. Dessa forma, há uma limitação neste estudo para aprofundar as questões referentes ao *bullying* e uma sugestão de que novos estudos sejam realizados procurando correlacionar *bullying* e a inclusão escolar, tendo em vista que não foram encontrados artigos recentes sobre este assunto.

Este estudo pretendeu contribuir para a compreensão da percepção dos pais sobre a escola em relação à gestão e à inclusão lançando luz para um aspecto que vem sendo pouco estudado, apesar de diversos documentos e pesquisas destacarem a importância da parceria entre escola e família para garantir o pleno desenvolvimento das competências acadêmicas da diversidade de estudantes existente nas escolas.

Referências

[ARANTES, D. R. B.; NAMO, D.](#) Deficiência intelectual: da família à escola. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: Secretaria da Educação/Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012. p. 133-144.

[ARANTES, J. R. T.](#) *Relação família e escola: a participação da família no contexto escolar e o pedagogo como mediador desta relação em nível fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

[AZEVEDO, R. H. M.; DLUGOSZ, V. P.](#) A interferência do poder judiciário na garantia de uma educação inclusiva. *Cad. Esc. Dir. Rel. Int. (UNIBRASIL)*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 87-98, 2015.

[BLAKE, J. J. et al.](#) Predictors of bullying behavior, victimization, and bully-victim risk among high school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, [s. l.], v. 37, n. 5, p. 285-295, 2016.

[BOOTH, T.; AINSCOW, M.](#) *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Brasil: UNESCO/CSIE, 2012.

[BRASIL](#). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 30 out. 2019.

[BRASIL](#). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 out. 2019.

[DEMATTHEWS, D.; MAWHINNEY, H.](#) Social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, [s. l.], v. 50, n. 5, p. 844-881, 2014.

[DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C.](#) A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

[FERREIRA, J. M.; TAVARES, H. M.](#) Bullying no ambiente escolar. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 187-197, 2009.

[HAINES, S. J. et al.](#) Fostering family-school and community-school partnerships in inclusive schools: using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 227-239, 2015.

[LAURINDO, A. P. B.; GUERRA, M. J.](#) Gestão democrático-inclusiva e à sua relação entre família versus escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

[MALTA, D. C. et al.](#) Bullying e fatores associados em adolescentes brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-145, 2014.

[MARAGON, M. L.; CHAVES, V. Q.](#) Gestão Democrática x Educação Inclusiva: compromissos e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E GESTÃO, 5., 2013, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: ISAPG, 2013.

[MARTINES JÚNIOR, E.](#) *Educação, Cidadania e Ministério Público: o artigo 205 da Constituição e sua abrangência*. 2006. 446f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

[MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. P. R.; MAIA, A. C. B.](#) *Escola e família: uma parceria possível e necessária*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155339/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto03.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

[MORAES, M. A. B.; SILVA, L. C. A.](#) Bullying e inclusão escolar: a percepção dos professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/270_1_1.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

[OLIVEIRA, A. A. S.](#) *Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

[OLIVEIRA, A.; MARIOTINI, S. D.](#) Gestão escolar: caminhos para integração escola-família-comunidade. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 3, n. 1, p. 287-301, 2016.

[ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA \[UNESCO\]](#). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

[PORTELA, C. P. J.; PORTELA, C. V. P. J.](#) Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F. et al. (Org.). *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 149-159.

[PRETO, L. A. M. S. O.](#) *A gestão escolar e os seus desafios: memórias e reflexões de uma gestora em formação*. 2015. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

[SANTOS, R. R. S.](#) *Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios*. 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

[SANTOS, M. A. P.; NEME, C. M. B.](#) *A profissão docente e o cotidiano escolar: questões reflexivas e dilemas éticos da educação especial e Inclusiva*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155317/1/unesp-nead_reei1_ee_d05_texto2.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

[SANTOS, E. R.; SANTOS, F. R.; OLIVEIRA, T. C. B. C.](#) Papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. *Revista Discentis*, Irecê, v. 1, n. 2, p. 38-49, 2013.

[SILVA, M. V.; LIMA, L. R.](#) A participação da família na escola – contribuições à democratização da gestão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.3, n.4, p. 239-252, 2009.

[SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D.; OLIVEIRA, A. A. S.](#) Gestão democrática, educação inclusiva e formação de professores: encontro de possibilidades? *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista, Prograd, 2011. p. 5001-5011.

[SILVA, M. G. C.; SILVA, M. I. L.](#) Gestão Escolar: concepções e práticas sobre democracia e inclusão. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 2.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

[VIEIRA, C. A. G.](#) *Inclusão e Bullying: práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP*. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2013.

Recebido em 27 de setembro de 2019
Aprovado em 29 de outubro de 2019

Para citar e referenciar este artigo:

ARANTES-BRERO, Denise Rocha et al. Família e gestão democrática no contexto de uma educação especial inclusiva. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 102-118, 2019. ISSN 2525-3476.



Sexualidade/afetividade de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação: levantamento de publicações

Verônica Lima dos Reis

*Psicóloga. Especialista em Psicologia da Saúde e Neuropsicologia. Doutora em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP
veronica.reis@unesp.br*

Ana Claudia Bortolozzi Maia

*Psicóloga. Livre-docente em Educação. Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru/SP
claudia.bortolozzi@unesp.br*

RESUMO

O conceito *sexualidade* extrapola a genitalidade e abrange emoções e afetos. Na adolescência as relações com os pares possibilitam o desenvolvimento socioemocional. Pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) – que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial –, podem apresentar assincronismo entre desenvolvimento cognitivo e emocional. O que a literatura discute sobre a sexualidade/afetividade de adolescentes com AH/SD? Este estudo objetivou revisar sistematicamente a literatura sobre aspectos psicossociais da sexualidade/afetividade de adolescentes com AH/SD. A coleta de dados ocorreu em base de dados nacionais (Biblioteca Virtual de Educação, Biblioteca Virtual de Saúde, Biblioteca Nacional, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) e internacionais (*Education Resources Information Center – ERIC, Scopus, Web of Science*), tendo como descritores: sexualidade, educação sexual, orientação sexual, sexualidade e altas habilidades, sexualidade e superdotação, sexualidade e talento, sexualidade e dotação, *sexuality, sexuality and giftedness, sexuality and gifted*. Foram encontrados 10 estudos (7 internacionais e 3 nacionais), sendo 7 empíricos e 3 teóricos, que discorrem sobre: assincronismo, autoconceito, desenvolvimento psíquico, estereótipos masculino, identidade e infecções sexualmente transmissíveis. Consideram-se escassas as publicações sobre a temática e a necessidade de padronização de termos e conceitos na área das AH/SD.

Palavras-chave: Sexualidade. Afetividade. Altas habilidades. Superdotação. Adolescência.

Sexuality/affectivity of gifted adolescents: survey of publications

ABSTRACT

The concept of sexuality goes beyond genitality and encompasses emotions and affects. In adolescence, relationships with peers enables social and emotional development. Gifted people can present asynchrony between cognitive and emotional development. What does the literature discuss about the sexuality/affectation of gifted adolescents? This study aimed to systematically review the literature on psychosocial aspects of sexuality/affectation of gifted adolescents. The data collection occurred in national (Biblioteca Virtual de Educação, Biblioteca Virtual de Saúde, Biblioteca Nacional, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) and international databases (Education Resources Information Center – ERIC, Scopus, Web of Science), having as descriptors: sexuality, sexuality education, sexual orientation, sexuality and gifted, sexuality and giftedness, sexuality and talent, sexuality and endowment. We found 10 studies (7 international and 3 national), 7 empirical and 3 theoretical, which deal with: asynchronism, self-concept, psychic development, male stereotypes, identity and sexually transmitted infections. Publications on the theme are scarce and the need for standardization of terms and concepts in the area of gifted are considered.

Keywords: Sexuality. Affectivity. Gifted. Adolescence.

1 Introdução

Um grupo de jovens ainda pouco estudado, especialmente nas expressões da sexualidade/afetividade e sobre como se revelam os valores e o conhecimento dessa temática, é o público conhecido como dotado de “altas habilidades/superdotação (AH/SD)”. Dentre as características apresentadas por pessoas com AH/SD em virtude da complexidade intelectual e da sensibilidade emocional que apresentam, estão seus intensos posicionamentos baseados no senso de justiça e em seu desenvolvimento moral avançado, apresentando, portanto, sentidos éticos e morais desenvolvidos e grande sensibilidade para as problemáticas apresentadas em contextos sociais.

O assincronismo em pessoas com AH/SD, uma das características listadas por diferentes autores (ACEREDA-EXTREMIANA, 2000; COSTA, 2006; PÉREZ;

FREITAS, 2015; 2016; SABATELLA, 2008; SHAVININA, 2009; SOLOMON, 2013), pode resultar em tensão interna e levar o(a) adolescente a sofrer em razão das pressões de seu ambiente e torná-lo suscetível a essas pressões, gerando possíveis frustrações e comprometendo o seu desenvolvimento psíquico, social, emocional e acadêmico.

Na área da educação especial na perspectiva inclusiva, os estudos que se relacionam à sexualidade/afetividade abrangem como público-alvo pessoas com deficiências (física, sensoriais e intelectuais) e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, ignorando as com AH/SD.

Numa busca realizada por Marola, Sanches e Cardoso (2011) na base de dados *Scielo*, utilizando as palavras “sexualidade e adolescência”, dos artigos encontrados, 28% focava gravidez na adolescência, 19% tratava da prevenção e conhecimento de infecções sexualmente transmissíveis – IST (especialmente AIDS), 15% discutia a vivência da sexualidade de adolescentes com deficiência, 6% traçava um perfil do entendimento de adolescentes sobre sua própria sexualidade e 2% discorria sobre as influências de espaços culturais e sociais na formação de adolescentes. Ou seja, a busca não encontrou resultados focando adolescentes com AH/SD.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) define a sexualidade como energia que motiva as pessoas a encontrarem amor, ternura e intimidade, por meio do contato com outrem; agrega o modo como as pessoas se sentem, se movem, se tocam e são tocadas, influenciando pensamentos, sentimentos, ações e interações, de modo sensual e sexual, refletindo em sua saúde física e mental. Essa definição amplia a sexualidade para além da genitalidade, abarcando também a afetividade. Entre os aspectos psicossociais envolvidos na adolescência, estão a sexualidade e a vivência nos grupos de amigos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Assim, se questionou: o que a literatura discute sobre o desenvolvimento da sexualidade/afetividade de adolescentes com AH/SD? Este estudo objetivou revisar sistematicamente a literatura sobre aspectos psicossociais da sexualidade/afetividade de adolescentes com AH/SD em diferentes bases de dados, nacionais e internacionais.

2 Método

As seguintes bases de dados foram elencadas para a revisão: a) Biblioteca Virtual de Educação¹; b) Biblioteca Virtual de Saúde²; c) Biblioteca Nacional³; d) ERIC – *Education Resources Information Center*⁴; e) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); f) *Scopus*⁵; e, g) *Web of Science*⁶.

Os descritores utilizados foram: “sexualidade”, “educação sexual”, “orientação sexual”, “sexualidade e altas habilidades”, “sexualidade e superdotação”, “sexualidade e talento”, “sexualidade e dotação”, “*sexuality*”, “*sexuality and giftedness*” e “*sexuality and gifted*” conforme a base de dados, nacional ou internacional.

O critério de seleção dos achados foi focar: a sexualidade, as AH/SD e ter adolescentes como participantes. Para a seleção, inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos e resumos e, atendendo aos critérios de seleção, foi feita a leitura do estudo completo.

3 Resultados

Na busca realizada nas bases de dados Biblioteca Virtual de Educação, Biblioteca Virtual de Saúde, Biblioteca Nacional e *Education Resources Information Center* (ERIC) só foram encontrados estudos (20) na ERIC enfocando: IST (MANDELL et al., 2008; HAYES; BRICKLE, 1991; ICC, 1980); ensino e aprendizagem (HOWARD, 2000; GALLAGHER, 1975; LAKE FOREST, 1987; 1990; NORTHBROOK, 1985; MINTZIES; HARE, 1985); questões de gênero (TOWNSEND et al., 2010; WEIS; FINE, 1993; CARLONE; JOHNSON; SCOTT, 2015); perfeccionismo (ADDERHOLDT-ELLIOTT, 1990); sites sobre AH/SD (RESTON, 1976; ROBERTSON, 1990); *Cyberbullying* (SIEGLE, 2010); e, os que atenderam aos critérios de seleção deste estudo, em AH/SD: Alvino (1991), Wilcove (1998), Taubin e Kane (1978) – esse último encontrado em duplicidade.

A busca no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁷ ocorreu em dezembro de 2017 e foi atualizada no mês de abril de 2019. Inicialmente decorreu com os descritores “sexualidade” e “superdotação” o que reverteu em 1.143.470⁸ achados, e, em leitura flutuante dos títulos, observou-se que eram estudos sobre a

sexualidade, embora, nem sempre, enfocando as AH/SD. Dessa forma, optou-se em utilizar somente o descritor “superdotação”, o que reverteu em 331 achados, sendo 63 teses, 226 dissertações de mestrado acadêmico e 40 dissertações de mestrado profissional. Na busca realizada em 2017 observou-se um déficit de dois (2) estudos, uma vez que a quantidade totalizou 329 e não foi possível identificar naquele momento quais eram, já que a plataforma não *hiperlinka* por ano, quantidade e/ou estudos realizados. Todavia, quando houve atualização na busca em 2019, as teses de [Sakaguti \(2017\)](#) e [Paludo \(2018\)](#) apareceram no catálogo.

Para a seleção realizou-se a leitura dos títulos e resumos categorizando-os por tema/assunto, conforme Tabela 1, em que se observa que seis (6) estudos se referem à sexualidade/afetividade e AH/SD, após leitura do estudo completo verificou-se que somente os de [Paludo \(2013\)](#), [Sakaguti \(2017\)](#) e [Paludo \(2018\)](#) têm adolescentes como participantes.

Tabela 1 – Estudos do Banco de Teses e Dissertações da Capes categorizados por tema/assunto para o descritor “superdotação”

TEMA	N
Ensino Superior	2
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	48
Análise de instrumentos (testes) e construção de escala	10
<i>Bullying</i>	4
Características	10
Concepções, conceitos e autoconceito	16
Constituição social	1
Criatividade	15
Desempenho acadêmico	3
Desenvolvimento socioemocional e expectativas familiares	9
Diversidade	2
Dupla excepcionalidade	8
Ensino colaborativo	3
Formação docente	22
Gestão escolar	2
Identificação e avaliação	44
Inclusão	10
Intervenção	9
Mitos	1
Moralidade e senso de justiça	3
Neuropsicologia	5
Outros (tabagismo, estresse, deficiências, sem relação com AH/SD)	37
Políticas públicas educacionais	40

Programas, Propostas didáticas e atuação profissional	16
Representação social	6
Sexualidade/afetividade e AH/SD	6
Total	332

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Para a busca na *Scopus*, base de dados afiliada à Unicamp e a Unesp, foi feita conexão *Virtual Private Network – VPN*⁹ com a Unesp. Foram utilizados os descritores “*gifted and sexuality*”, com os filtros “*article title, abstract, keywords*”.

Os resultados revertem a 22 estudos, que na base de dados constam classificados em categorias mutuamente não exclusivas, ou seja, perpassam em mais de uma área, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Estudos encontrados na *Scopus*, distribuídos em categorias mutuamente não exclusivas

ÁREA DO ESTUDO	N
Ciências Sociais	11
Artes e Humanidades	9
Psicologia	8
Medicina	5
Bioquímica, Genética e Biologia Molecular	1
Economia, Econometria e Finanças	1
Ciência ambiental	1
Total	36

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na *Scopus*.

Considerando a temática e linha de pesquisa deste estudo, foram definidas para a busca as três (3) primeiras áreas categorizadas na *Scopus*, ou seja, *Social Science*, *Art and Humanities* e *Psychology*, totalizando 20 estudos entre livros, artigos e capítulos de livros. Aplicando-se os critérios de inclusão, seis (6) estudos foram selecionados, sendo que dois (2) deles também foram encontrados na ERIC: Alvino (1991); Arcache (2003); Hegarty, 2011; Mandell et al. (2008); Mönks e Ferguson (1983) e Wilcove (1998).

Os estudos não selecionados discorriam sobre: recursos financeiros em saúde (ANDERSON et al., 2011; RAPHAEL-LEFF, 2010); diversidade e inclusão no espaço escolar (BARTOLO; SMYTH, 2008; RICHARDS; ARMSTRONG, 2010);

gênero feminino (CARLONE; JOHNSON; SCOTT, 2015; TOWNSEND et al., 2010); religião e abstinência (CALDWELL, 2017); arte indígena (HYLAND, 2016); história da poesia (HAMRICK, 2013); literatura e sexualidade (SCHIFF, 2009; STOUCK, 2005); inteligência e gênero (HEGARTY, 2007); e psicanálise (HARRIS; KUCHUCK, 2015; WEISMANN-ARCACHE, 2009).

Na base de dados *Web of Science*¹⁰ foram utilizados os descritores “*gifted*” que reverteu 19.591 estudos, “*giftedness*” que resultou em 19.579 estudos e “*gifted and sexuality*” com 381 achados. Selecionando as publicações mais recentes (de 2013 a 2018) foram revertidos 49 estudos – na Tabela 3 consta a quantidade de estudos por ano de publicação.

Tabela 3 – Quantidade de estudos X ano de publicação – Base de Dados *Web of Science*

ANO DE PUBLICAÇÃO	N
2018	4
2017	4
2016	9
2015	11
2014	8
2013	13
Total	49

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Base de Dados *Web of Science*.

Os estudos encontrados constam categorizados pela própria base de dados como “Artigos de revisão” (3), “Artigos de pesquisa” (21), “Enciclopédia” (7), “Capítulo de livro” (9), “revisão de livro” (1), “Discussão” (2) e “Outros” (6). Considerando os critérios de inclusão para a coleta de dados, foram analisados somente a categoria “Artigos de pesquisa”, em razão de seu método poder contemplar estudos empíricos tendo como participantes adolescentes, todavia, nenhum deles referia-se à sexualidade/afetividade do(a) adolescente com AH/SD, discutiam sobre: Corporeidade (GILLEARD; HIGGS, 2018), questões ligadas à saúde (FU; KANG, 2013; HALEY; CONE, 2016; KASKOWITZ et al., 2016; MUSSATTO et al., 2014), diversidade/sexualidade (COOK; SMAGORINSKY, 2014; OBERT, 2016), gênero (FORRESTER, 2013; KAVOURA; RYBA; CHRONI, 2015;

PARASECOLI, 2014; SALEHYAN; AGHABEIKI; RAJABPOUR, 2013), etnia (ASPINALL; SONG, 2013; VARNER, 2018; VINCENT; BUTLER; HO, 2017; YOUNG; PINKERTON; DODDS, 2014; WALSH; YUN, 2018), Escola e educação (LOH; LIEW, 2016; MENTIS et al., 2016; RAMEY, 2013), Michel Foucault (CAVALIERI; LIMA, 2013), morfologia do solo (BUONASERA, 2013).

4 Discussão dos resultados

Compuseram a amostra, portanto, 10 estudos que discorrem sobre sexualidade/afetividade de adolescentes com AH/SD, sendo 7 internacionais e 3 nacionais.

Alvino (1991), na Nova Jersey (EUA), investigou 329 alunos do sexo masculino com AH/SD, visando verificar se apresentam dificuldades diferenciadas em termos de condicionamento cultural, sexualidade e desenvolvimento do *ego*. A busca pela perfeição pode ser traumática para o menino com AH/SD, pois eles podem sofrer de problemas relacionados ao autoconceito associados às expectativas por ser superdotado. Além disso, dele são cobradas atitudes e comportamentos estereotipados do gênero masculino. Ou seja, sofre expectativas estereotipadas do “*nerd*” e do gênero masculino, sendo respeitado se for atlético.

A educação que os meninos em geral recebem não lhes ensina a expressar suas emoções, ao contrário, lhes cobra atitudes consideradas masculinas; para os meninos com AH/SD isso pode ser especialmente limitante para o desenvolvimento de sua criatividade, intuição e espiritualidade (ALVINO, 1991).

O estudo de Arcache (2003), Mont Saint-Aignant – França, é apresentado como um ensaio, embora ele tenha realizado um trabalho de campo com 31 crianças/adolescentes, com idades entre 3 e 12 anos (13 meninas e 18 meninos), selecionadas com base em um QI superior a 130. Seu texto não deixa claros os objetivos, mas, delinea sobre a coerência entre dinâmica impulsiva, organização psíquica defensiva e identificação de investimentos das crianças/adolescentes com AH/SD. Numa abordagem psicanalítica, discorre sobre a hipótese de que o desenvolvimento psíquico dessas crianças durante o período ou latência edípica, parece estar marcado por uma grande reatividade instintiva ativando as defesas narcisistas, operacionais ou não, incluindo o investimento intelectual, o que os

aproximaria de certas modalidades do funcionamento psíquico da adolescência. Utilizou o teste projetivo *Rorschach* (1920) e o *TAT* – teste de histórias (1935), e na conclusão descreveu que a busca dos pais de crianças com AH/SD pode ser semelhante à busca de restos que permitem a reconstrução do objeto durante sua ausência, e que lapso de tempo (precocidade) apresentado pelas crianças com AH/SD faz parte de uma fantasia projetada pelos pais e questiona o enigma de sua origem e destino, ou seja, os pais projetariam em seus filhos aquilo que não alcançaram em suas próprias vidas.

Hegarty (2011), em seu estudo teórico intitulado “*Sexuality, normality and intelligence. What is queer theory up against?*”, realizado no Reino Unido, discute a relação entre sexualidade e inteligência, apresentando um pouco da história da origem dos testes de QI, prostituição e homossexualidade; o autor apresenta o pensamento que teóricos da época defendiam (COHEN, 1997; TERMAN, 1916; GODDARD; FEEBLEMINDED, 1923; HERRNSTEIN; MURRAY, 1994 apud HEGARTY, 2011): a) que as meninas que se tornavam prostitutas eram desprovidas de inteligência, sendo que aquelas que eram forçadas a se prostituir lhes faltavam inteligência, caso contrário não se deixariam aprisionar; b) mães solteiras, também eram ininteligentes, caso contrário ficariam longe da prática sexual ou não esqueceriam de usar métodos para controle da natalidade; c) do mesmo modo pessoas que se divorciavam careciam de inteligência, pois não sabiam lidar com os problemas do casamento; d) judeus (homens) de ascendência europeia tinham inteligência superior, o que era visto como resultado de processos educativos, e não como algo inato; e) o binômio hetero/homo era relacionado à inteligência, sendo que era comum a ideia de que os artistas muito inteligentes (com AH/SD), considerados anormais e degenerados, tendiam à homossexualidade (exemplificando Leonardo di Ser Piero da Vinci e Michelangelo di Lodovico Buonarrotri Simoni). Estudiosos como Freud e Galton se debruçaram em pesquisas para entenderem a que se atribuíam os casos de inteligência de judeus e homossexuais, considerado anormal na época. Segundo Hegarty (2011), a moralidade e conservadorismo estavam presentes no embasamento dos estudos sobre inteligência e testes de QI, e se ampara em Foucault para justificar a busca pelo poder nas discussões sobre inteligência e sexualidade.

A pesquisa de Mandell et al. (2008), realizada na Filadélfia – Pensilvânia, objetivou estimar o risco de IST entre adolescentes de 12 a 17 anos identificados(as) como tendo necessidades para AEE. A amostra incluiu 51.234 adolescentes elegíveis para atendimento no *Medicaid*¹, sendo que 8.015 estavam recebendo serviços de educação especial. Os participantes foram distribuídos em seis categorias mutualmente exclusivas: 1) aqueles que não estavam recebendo serviços de educação especial; 2) dificuldades de aprendizagem específica; 3) deficiência intelectual; 4) distúrbios emocionais; 5) com AH/SD; e, 6) outra categoria de educação especial. Mandell et al. (2008) ressaltam que adolescentes público-alvo da educação especial estão mais propensos a abandonar a escola, têm menor autoestima, vivem maior solidão, sofrimento emocional e desenvolvem distúrbios mentais. Além disso, muitos são vulneráveis à exploração e à pressão dos pares devido a maiores níveis de dependência de outros e a reduzidas habilidades sociais e de comunicação. Por essas razões esses(as) adolescentes participam mais frequentemente de atividades que trazem riscos significativos para a saúde, incluindo o envolvimento em comportamentos sexuais de risco.

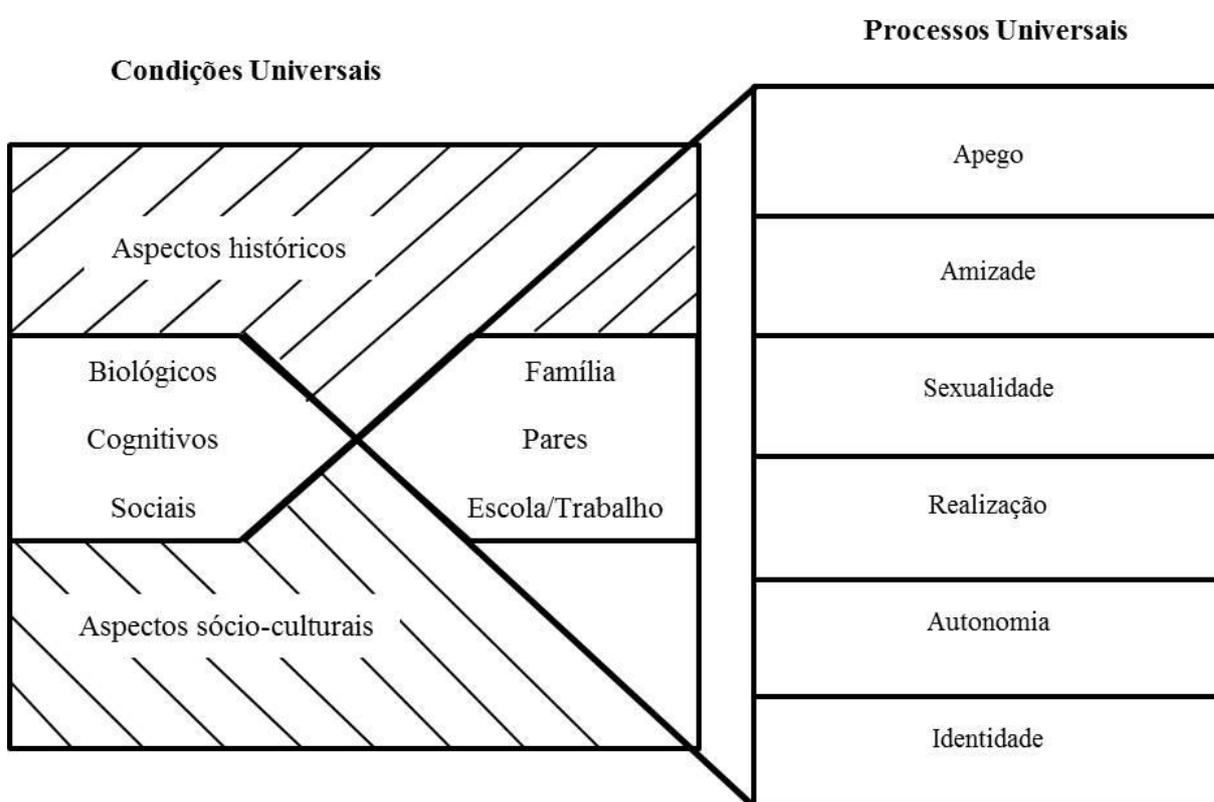
Os resultados do estudo foram surpreendentes uma vez que entre as mulheres, aquelas classificadas como tendo deficiência intelectual apresentaram maior risco para IST (6,9%) e aquelas classificadas como tendo distúrbios emocionais ou na categoria “sem educação especial” apresentaram menor risco (4,9% cada). Além disso, entre as mulheres classificadas com AH/SD foi associado um aumento de 10% na probabilidade para IST. Entre os homens, as IST foram mais prevalentes entre os classificados como tendo AH/SD (6,7%) e menos prevalentes entre os classificados como tendo deficiência intelectual (3,0%).

Os autores acreditam que os(as) adolescentes com AH/SD são mais precoces social e sexualmente e estão mais propensos(as) a terem parceiros(as) sexuais mais velhos(as). Isso, por sua vez, poderia colocá-los em maior risco de contrair IST. Além disso, podem ter maior conhecimento de saúde do que seus pares, levando ao aumento do reconhecimento de sintomas e busca por tratamento quando adquirem uma IST.

Com o objetivo de revisar pesquisas com foco em adolescentes com AH/SD e descrever os problemas reais ou potenciais enfrentados por eles(as), Mönks e Ferguson (1983), de Nijmegen – Holanda, esboçaram um modelo de

desenvolvimento do(a) adolescente com AH/SD. Esse modelo tem seis (6) domínios, considerados processos universais para o desenvolvimento do(a) adolescente: apego, amizade, sexualidade, realização, autonomia e identidade. São influenciados por mudanças básicas, universais, estados biológicos, capacidades cognitivas e posição social, bem como por fatores históricos e socioculturais vivenciados nos ambientes sociais da família, grupos de pares e escola/trabalho (Figura 1).

Figura 1 – Condições Universais e Processos de Desenvolvimento da Adolescência



Fonte: Mönks e Ferguson (1983, p. 3, tradução nossa).

Sobre a sexualidade, os autores dizem que a partir da puberdade esse domínio desperta novas sensações, bem como novas experiências emocionais e sociais, sendo que é no grupo de pares que o(a) adolescente aprende a lidar com novas possibilidades. Para tanto, o(a) adolescente tem que aprender quais são os comportamentos esperados para cada gênero e o que é socialmente aceitável ou não, dentro de seu contexto social e histórico. O(A) “adolescente também precisa aprender que a sexualidade não é apenas uma fonte de prazer, mas também de

responsabilidade, uma realização não alcançada por todos adolescentes” (MÖNKES; FERGUNSON, 1983, p. 4, tradução nossa¹²).

Ao realizar a revisão de literatura, no entanto, os autores não encontraram referências sobre a sexualidade, mas discorreram sobre os outros domínios que têm relação com os processos psicossociais do adolescente com AH/SD, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Domínios que influenciam no desenvolvimento de adolescentes segundo revisão de literatura de Mönks e Ferguson (1983)

DOMÍNIO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Apego	Os pais agem com ansiedade e superproteção no tratamento com filhos com AH/SD, o que gera nos filhos problemas físicos relacionados ao sono, problemas de ajustamento em casa e na escola, com reações exageradas, hostis e mal adaptadas.
Amizade	Crianças com AH/SD têm mais dificuldades em fazer amigos e se envolver em atividades sociais, e esses problemas prefiguram desajustes em suas relações subsequentes. A rejeição por seus pares pode gerar, em outras fases do desenvolvimento, delinquência e encaminhamentos clínicos em razão dos problemas surgidos.
Realização	As pessoas com AH/SD são conhecidas por demonstrar interesses mais amplos para o conhecimento científico, e maior probabilidade em atingir seus objetivos por meio da educação, da perseverança e ambição. Todavia, é fundamental estar motivado(a) para a busca por realização, resultado de um ambiente fortemente favorável na família ou na escola. Pais excessivamente críticos, que não reconhecem ou não encorajaram o esforço dos filhos geram atitudes de repúdio pela busca do sucesso a fim de evitar falhas; A alta expectativa colocada não só pelos pais, mas por professores é susceptível de afetar a motivação da criança/adolescente no desenvolvimento de suas habilidades; A valorização de alunos(as) com AH/SD acadêmica em descrédito daqueles(as) criativos(as), demonstra valorização de uma educação tradicional, revelando a necessidade de conscientização de professores sobre os efeitos debilitantes de suas atitudes na motivação do(a) aluno(a) para o desenvolvimento de seus potenciais.
Autonomia	Crianças e adolescentes com AH/SD demonstram maior autonomia para a tomada de decisões, essa habilidade está fortemente relacionada à motivação pela realização/sucesso. Todavia, existe associação positiva entre oportunizar a autonomia e o comportamento independente da criança ou adolescente; É preciso analisar, porém, se oportunizar a autonomia não vai gerar maior isolamento da criança/adolescente com AH/SD, o diferenciando ainda mais de seus pares; A distinção entre autonomia e “independência emocional” torna-se crucial, uma vez que independentemente das habilidades de uma criança/adolescente com AH/SD, não é aconselhável fomentar o primeiro em nome do segundo.

Identidade	Os estudos são mal definidos e mal operacionalizados ao estudar a identidade do adolescente com AH/SD. Parece existir associação positiva entre inteligência, autoconfiança, autoimagem positiva e autoaceitação, relacionadas com a realização. Não existe evidência de que adolescentes têm clareza e segurança em relação à conquista de uma identidade, que é caracterizada pela presença de um período de tomada de decisão em relação à ocupação e à ideologia a ser adotada.
-------------------	---

Fonte: Elaboração própria com base em Mönks e Ferguson (1983).

As características apresentadas nos domínios por Mönks e Ferguson (1983) mostram que adolescentes com AH/SD podem apresentar dificuldades nas vivências psicossociais, especialmente quando as vivências do campo pessoal exigem relacionar-se com outrem. O estabelecimento de vínculos de amizade pode ser vislumbrado como uma etapa anterior aos vínculos afetivos e sexuais, podendo gerar consequências negativas ao(à) adolescente com AH/SD.

O estudo de Taubin e Kane (1978)¹³, Washington – EUA, apresenta e discute as implicações de aspectos socioemocionais para a Educação Sexual de alunos com AH/SD, considerando que fatores como a ingenuidade, a teimosia e a dificuldade em aceitar aquilo que é ilógico, bem como, o assincronismo entre maturação precoce, a sofisticação intelectual e os amigos mais velhos, podem gerar relações sociais-sexuais igualmente assíncronas. Os autores salientam a importância em diferenciar o currículo de Educação Sexual para esses alunos.

Wilcove (1998) explica que grande parte das pesquisas sobre sexualidade e emotividade de adolescentes tem como público a população em geral, ignorando adolescentes com AH/SD e, em razão disso, realizou estudo com 13 adolescentes do gênero masculino em Nova York – EUA. Objetivou identificar suas concepções sobre gênero. Os adolescentes relataram estereótipos quando questionados sobre a masculinidade, verbalizando as palavras “atleticos”, “não emocionais”, “agressivos”, “estúpidos”, “irracional” e “animalesco”. Para a feminilidade, os participantes usaram os descritores “sensível” e “emocional”. Todavia, ao falar sobre sua própria personalidade, reconhecem características masculinas e femininas, retratando androginia psicológica – ou seja, características de ambos os gêneros, em que não existem papéis, funções ou aspectos designados para o gênero masculino ou feminino, uma vez que podem ser desempenhados por ambos os gêneros.

Sobre emotividade, os participantes explicaram que a consideram uma característica humana e não necessariamente feminina. Percebem positivamente a sua androginia psicológica e valorizam os traços femininos, como emotividade e relacionamentos. Por outro lado, sofrem pressão para se adequarem àquilo que é considerado “politicamente correto” ao gênero masculino e verbalizaram assincronismo no desenvolvimento intelectual e emocional. Para alguns adolescentes com AH/SD, esse assincronismo pode ser estressante, uma vez que a sua perspicácia intelectual lhes rendeu sucesso acadêmico, mas, por outro lado, o intelectualismo não pode esclarecer fenômenos não racionais, relacionados às emoções, o que gera sentimentos de inconsistência e contradição. O relato de um dos participantes do estudo demonstra isso: “[...] eu acho que muitas vezes intelectualmente sabemos algo, mas não somos capazes de integrá-lo emocionalmente” (WILCOVE, 1998, p. 305, tradução nossa¹⁴).

A constituição da identidade do(a) adolescente com AH/SD e o papel da resiliência foi investigado por Paludo (2013). Para a investigação aplicou os seguintes instrumentos: Escala Piers-Harris de Autoconceito (PIERS; HARRIS, 1984); Escala Rosenberg de Autoestima (LOOS, 2003); Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) – ICCAC (SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1983; NERI; PELLONI, 1996; LOOS, 2003); e Escala de Resiliência (WAGNILD; YOUNG, 1993; PESCE et al., 2005); roteiro de entrevista semiestruturada; e “Expressões Incompletas” (elaborado pela autora). Participaram do estudo onze adolescentes entre 11 e 15 anos com AH/SD de uma escola pública estadual de Curitiba (PR) atendidos na sala de recursos multifuncional. Embasou-se metodologicamente no Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013) em que o desenvolvimento humano é interpretado por meio de quatro categorias (self, identidade, alteridade e resiliência) em torno das quais se organizam os demais processos psíquicos.

A autora explica que é preciso romper com a visão binária (ou dualista) do ser humano, não se separando as dimensões cognitiva e afetiva. Necessário se faz “[...] tratar a afetividade como uma dimensão da psique humana, constituída por emoções e sentimentos, com caráter ativo não apenas como propulsor, motivador, mas antes organizativo do pensamento [...]” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013, p. 44). Dessa forma, chama a atenção para a necessidade de

considerar a afetividade de adolescentes com AH/SD e não vislumbrar somente o seu desenvolvimento cognitivo (que é uma tendência quando se lidam com pessoas com AH/SD). Sobre a identidade da pessoa com AH/SD, os resultados mostraram que esses adolescentes pertencem a um grupo de pessoas heterogêneas, embora se identifiquem com a população de pessoas com AH/SD.

Sakaguti (2017), em Curitiba/PR, Brasil, estudou crianças e adolescentes com AH/SD, tendo como objetivo investigar as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e apresentar dados empíricos que pudessem contribuir para a revisão de seu significado no desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com AH/SD, reposicionando o papel da família nesta dinâmica. Participaram 58 alunos entre 8 e 13 anos, matriculados em Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, na 1ª etapa e destes, 15 alunos com idades, e suas respectivas famílias, na 2ª etapa. Os instrumentos utilizados na 1ª etapa foram: Escalas de Qualidade na Interação Familiar EQIF – Para Crianças e Adolescentes (WEBER; SALVADOR; BRANDENBURG, 2009); Escalas de Qualidade na Interação Familiar - EQIF – Para Pais (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2003); Escala de Bem-Estar Psicológico – EBEP (MACHADO, 2010); Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes – ERCA (BARBOSA, 2008). A 2ª etapa contou com as seguintes estratégias metodológicas: Grupo de discussão orientada ou grupo focal com base em Flick (2009); Roteiro de Entrevista Semiestruturada ou Semipadronizada; Sessão de Desenho-Estória (TRINCA, 1997).

Mediante os resultados, a autora explica “que o assincronismo é um fenômeno interacional; logo, não está no indivíduo, mas nas relações disfuncionais dele com a família e/ou outros parceiros de interação”. Desse modo, sua origem encontra-se “nas relações, que tratam o indivíduo como vulnerável, desajustado ou problemático. Em famílias com interações qualitativamente positivas [...] preponderam o reconhecimento da heterogeneidade [...] sobretudo, da validação dos sentimentos dos filhos” (SAKAGUTI, 2017, p. 241).

Assim como Sakaguti (2017), Paludo (2018), em Curitiba/PR, Brasil, investigou os processos de interação social de sujeitos com AH/SD no ambiente escolar, focando-se nas interações entre pares, com vistas a fornecer elementos para a revisão do conceito de assincronismo tendo como participantes na 1ª etapa, 15 crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos matriculados em Salas de Recursos

para Altas Habilidades/Superdotação; e na 2ª etapa, 8 foram eleitos para análise qualitativa. Na 1ª etapa utilizou os seguintes instrumentos: Escala Piers-Harris de Autoconceito (JACOB; LOUREIRO, 2004); Escala Rosenberg de Autoestima (LOOS, 2003); Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) (NERI; PELLONI, 1996); Escala de Resiliência para crianças e adolescentes (BARBOSA, 2008); Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (GRESHAM; ELLIOTT, 2016); Questionário de Supersensibilidade (PIECHOWSKI, 2009). Na 2ª etapa os instrumentos foram de natureza qualitativa: Questionário com questões abertas para os professores da rede regular de ensino e para professores da Sala de Recursos de AH/SD; Autoscoopia (videogravação) com apoio em roteiro de entrevista semiestruturado; Entrevista semidiretiva com a família; Contação de história; Observação direta do comportamento do participante na interação com pares no ambiente escolar; e Diário de campo.

Os resultados mostram que os participantes (6) com alto desempenho acadêmico apresentavam muitos relacionamentos sociais, “inclusive aqueles indicados como assíncronos por seus professores” (PALUDO, 2018, p. 234). Em suas palavras: “O grupo possui um bom repertório de habilidades sociais, já que a maior parcela (6 de 8) demonstra recursos satisfatórios [...]” (PALUDO, 2018, p. 241). Afora, os professores avaliaram esses alunos como tendo maturidade, o que contraria o discurso de que são emocionalmente vulneráveis.

A autora argumenta que a pessoa superdotada pode apresentar dificuldades nos relacionamentos sociais, contudo, isso não decorre do fato de ser superdotada, ou seja, o assincronismo pode existir como em qualquer outro grupo, independentemente de sua condição e está relacionada com as interações sociais promovidas durante o processo de desenvolvimento (PALUDO, 2018).

A revisão sistemática da literatura mostrou que estudos sobre a temática são escassos, e nem sempre enfocam a sexualidade de adolescentes com AH/SD, além disso, retratam momentos históricos e culturais diferenciados em relação a países e datas de desenvolvimento e publicação (1978, 1991, 1983, 1998, 2003, 2008, 2011, 2017, 2018), o que nos leva a ponderar sobre as mudanças relacionadas à sexualidade/afetividade nesses contextos e períodos divergentes. Importante argumentar sobre as dificuldades com as terminologias/descriptores utilizados nos

estudos e que dificultam a busca por achados na área das AH/SD, algo já discutido por Freeman e Guenther (2000), Guenther e Rondini (2012), Rondini e Reis (2016), Santos, Xavier e Araújo (2013), Tentes (2013), Winner (1998).

5 Considerações

As revisões sistemáticas da literatura são fundamentais quando não há amplamente estudos na área, por isso a sua realização possibilitou o conhecimento sobre o panorama geral dos estudos e da temática, podendo direcionar projetos na área da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Os aspectos psicossociais da sexualidade/afetividade de adolescentes são tema de muitas pesquisas, de diferentes abordagens teóricas, de diversas áreas; todavia, quando o público proposto é o(a) adolescente **com AH/SD**, a carência de estudos é evidente – sete (7) em bases de dados internacionais (ALVINO, 1991; ARCACHE, 2003; HEGARTY, 2011; MANDELL et al., 2008; MÖNKES; FERGUNSON, 1983; TAUBIN; KANE, 1978; WILCOVE, 1998) e três em base de dados nacional (PALUDO, 2013; PALUDO, 2018; SAKAGUTI, 2017).

Os estudos empíricos internacionais (4) abordam: autoconceito de meninos superdotados, estereótipos masculinos e dificuldades relacionadas ao assincronismo na compreensão de emoções e sentimentos; psicanálise e desenvolvimento psíquico; e IST. Os teóricos (4) discutem: Teoria *Queer* e inteligência; esboço sobre desenvolvimento de adolescentes com AH/SD; assincronismo entre intelecto e emoções que podem levá-los a ter amigos mais velhos e gerar relações sociais-sexuais igualmente assíncronas.

Os estudos nacionais referem-se à dissertação de mestrado e teses de doutorado decorrentes de estudos desenvolvidos no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná sob a orientação da mesma professora, a dissertação aborda a identidade do adolescente com AH/SD e ambas teses discorrem sobre o caráter interacional do assincronismo, resultado de relações disfuncionais durante o desenvolvimento, e não como característica das AH/SD.

É preciso ressaltar dificuldades encontradas na escolha dos descritores utilizados na busca de artigos, uma vez que não existe consenso entre os pesquisadores sobre qual conceito e definição utilizar na área das AH/SD. Sugere-

se que em pesquisas que enfoquem a temática AH/SD sejam utilizados como descritores as palavras: altas habilidades, superdotação ou talento, de acordo com a abordagem e teóricos adotados. E, de qualquer forma, deve haver consenso entre os pesquisadores até mesmo para consolidar essa área de estudo.

Referências

- ACEREDA-EXTREMIANA, A. *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide, 2000.
- ADDERHOLDT-ELLIOTT, M. A Comparison of the “Stress Seeker” and the “Perfectionist”. *Gifted Child Today (GCT)*, v. 13, n. 3, p. 50-51, 1990.
- ALVINO, J. An investigation into the needs of gifted boys. *Roeper Review*, v. 13, n. 4, p. 174-80, 1991.
- ANDERSON, M. et al. The relevance of personal characteristics in health care rationing: what the Australian public thinks and why. *American Journal of Economics and Sociology*, v. 70, n. 1, p. 131-51, 2011.
- ARCACHE, C. W. De l’usage du contretemps chez les enfants surdoués. *Champ Psychosomatique*, v. 2, n. 30, p. 45-56, 2003.
- ASPINALL, P. J.; SONG, M. Is race a ‘salient...’ or ‘dominant identity’ in the early 21st century: the evidence of UK survey data on respondents’ sense of who they are. *Social Science Research*, v. 42, n. 2, p. 547-561, 2013.
- BARBOSA, R. J. *Tradução e validação da escala de resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury*. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARTOLO, P.; SMYTH, G. Teacher education for diversity. In: SWENNEN, A.; KLINK, M. (Org.). *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators*. Genoa: Springer, 2009. p. 117-132.
- BUONASERA, T. Y. More than acorns and small seeds: A diachronic analysis of mortuary associated ground stone from the south San Francisco Bay area. *Journal of Anthropological Archaeology*, v. 32, n. 2, p. 190-211, 2013.
- CALDWELL, S. Building a culture of life by embracing the feminine genius: A message to Catholic women in health care. *Linacre Quarterly*, v. 84, n. 4, p. 403-406, 2017.
- CARLONE, H. B.; JOHNSON, A.; SCOTT, C. M. Agency amidst formidable structures: How girls perform gender in science class. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 52, n. 4, p. 474-488, 2015.

CAVALIERI, M. A. R.; LIMA, I. V. A Foucauldian view of Veblen's institutionalism: Non-teleology and the interdiscursivity between economics and biology. *Open access, Economia*, v. 14, n. 3-4, p. 199-213, 2013.

COOK, L. S.; SMAGORINSKY, P. Constructing positive social updrafts for extranormative personalities. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 3, p. 296-308, 2014.

COSTA, M. R. N. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM, 2006. p. 109-125.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORRESTER, S. The broken body: sex, punishment, and death as inspiration in Cvetaeva. *Russian Literature*, v. 73, n. 4, p. 513-537, 2013.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes - idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

FU, M. R.; KANG, Y. Psychosocial impact of living with cancer-related lymphedema. *Seminars in Oncology Nursing*, v. 29, n. 1, p. 50-60, 2013.

GALLAGHER, J. *The application of child development research to exceptional children*. Reston: Council for Exceptional Children, 1975. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&pg=2&id=ED112603>. Acesso em: 4 nov. 2019.

GILLEARD, C.; HIGGS, P. Unacknowledged distinctions: corporeality versus embodiment in later life. *Journal of Aging Studies*, v. 45, p. 5-10, 2018.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. *SSRS. Manual Técnico. Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016. (Adaptação e padronização brasileira: Zilda A. P. Del Prette; Lucas Cordeiro Freitas; Marina Bandeira e Almir Del Prette).

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, 2012, p. 237-266. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

HALEY, J. M.; CONE, P. H. Mobile clinics in Haiti, part 2: lessons learned through service. *Nurse Education in Practice*, v. 21, p. 66-74, 2016.

HAMRICK, S. *Tottel's songs and sonettes in context*. Londres: Routledge, 2013.

HARRIS, A.; KUCHUCK, S. *The Legacy of Sandor Ferenczi: From ghost to ancestor*. Londres: Routledge, 2015.

HAYES, D. M.; BRICKLE, H. W. Using cooperative learning to integrate math concepts into health education on sexuality and HIV education. *Journal of School*

Health, v. 61, n. 4, p. 178-180, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&id=EJ430620>. Acesso em: 4 nov. 2019.

HEGARTY, P. Sexuality, normality and intelligence. What is queer theory up against? *Psychology & Sexuality*, v. 2, n. 1, p. 45-57, 2011.

HEGARTY, P. From genius inverts to gendered intelligence: Lewis Terman and the power of the norm. *History of Psychology*, v. 10, n. 2, p. 132-155, 2007.

HOWARD, P. J. *The owner's manual for the brain: everyday applications from mind-brain research*. 2000. (Second Edition. N/A). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&pg=2&id=ED447089>. Acesso em: 4 nov. 2019.

HYLAND, N. Young, Gifted, and Brown: the liberation of oceanic youth in the beautiful ones. *New Theatre Quarterly*, v. 32, n. 4, p. 333-346, 2016.

ILLINOIS COMMISSION ON CHILDREN [ICC]. *Report of the 1980 Illinois White House Conference on Children*. Springfield: Illinois Commission on Children, 1980. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&id=ED248009>. Acesso em: 4 nov. 2019.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. O desempenho escolar e o autoconceito no contexto escolar da progressão continuada. In: Marturano, E. M.; Linhares, M. B. M.; Loureiro, S. R. (Org.). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 137-156.

KASKOWITZ, A. P. et al. The effect of menstrual issues on young women with angelman syndrome. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, v. 29, n. 4, p. 348-352, 2016.

KAVOURA, A.; RYBA, T. V.; CHRONI, S. Negotiating female judoka identities in Greece: A Foucauldian discourse analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 17, p. 88-98, 2015.

LAKE FOREST. *21st annual survey of high achievers: attitudes and opinions from the Nation's high achieving teens*. Lake Forest: Who's Who among American High School Students, 1990. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&pg=2&id=ED328171>. Acesso em: 4 nov. 2109.

LAKE FOREST. *Attitudes and opinions from the Nation's high achieving teens*. 18th annual survey of high achievers. Lake Forest: Educational Communications, 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED290060>. Acesso em: 4 nov. 2019.

LOH, C. E.; LIEW, W. M. Voices from the ground: the emotional labour of english teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, v. 55, p. 267-278, 2016.

LOOS, H. *Atitude e Desempenho em matemática, crenças autoreferenciadas e família: uma path-analysis*. 2003. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MACHADO, W. L. *Escala de bem-estar psicológico: adaptação para o português brasileiro e evidências de validade*. 60f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MANDELL, D. S. et al. Sexually transmitted Infection among adolescents receiving special education services. *Journal of School Health*, v. 78, n. 7, p. 382-388, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1746-1561.2008.00318.x>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MAROLA, C. A. G.; SANCHES, C. S. M.; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 33, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a06.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MENTIS, M. et al. Māwhai: Webbing a professional identity through networked interprofessional communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 60, p. 66-75, 2016.

MINTZIES, P.; HARE, I. *The human factor: a key to excellence in education*. N/A, 1985. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&id=ED365915>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MÖNKES, F. J.; FERGUSON, T. J. Gifted adolescents: an analysis of their psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 12, n. 1, p. 1-18, 1983.

MUSSATTO, K. A. et al. The importance of self-perceptions to psychosocial adjustment in adolescents with heart disease. *Journal of Pediatric Health Care*, v. 28, n. 3, p. 251-261, 2014.

NERI, A. L.; PELLONI, A. C. *Estudo exploratório das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola*. Relatório científico Unicamp/CNPq. Campinas: UNICAMP, 1996. Mimeo.

NORTHBROOK. *16th annual survey of high achievers: attitudes and opinions from the Nation's high achieving teens*. Northbrook: Who's Who among American High School Students, 1985. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&pg=2&id=ED266607>. Acesso em: 4 nov. 2019.

OBERT, J. C. What we talk about when we talk about intimacy. *Emotion, Space and Society*, v. 21, p. 25-32, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. *Relatório Mundial da Saúde – Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Lisboa: Ministério da Saúde, Direção-

Geral da Saúde, 2002. Disponível em:

https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf. Acesso em: 4 nov. 2019.

PALUDO, K. I. *João feijão, o superdotado amigão: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação*. 2018. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PALUDO, K. I. *Altas Habilidades/Superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada: relações entre identidade e resiliência*. 2013. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARASECOLI, F. Gluttonous crimes: Chew, comic books, and the ingestion of masculinity. *Women's Studies International Forum*, v. 44, p. 236-246, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Características dos alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD)*, São Paulo: Unesp AVA Moodle [EduTec], 2016. Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br>. Acesso em: 4 nov. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Características dos Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)*. São Paulo: Unesp AVA Moodle [EduTec], 2015. Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br>. Acesso em: 4 nov. 2019.

PESCE, R. P. et al. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 436-448, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n2/10.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

PIECHOWSKI, M. M. Appendix B – overexcitability questionnaire revised (OEQRev). In: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (Org.). *Living with intensity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press: 2009. p. 269-270.

PIERS, E. V.; HARRIS, D. B. Pier-Harris children's self-concept scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; MRIGHTSMAN, L. *Measures of personality and social psychological attitudes*. California: Academic Press, 1984.

RAMEY, J. B. For the public good: Urban youth advocacy and the fight for public education. *Children and Youth Services Review*, v. 35, n. 8, p. 1260-1267, 2013.

RAPHAEL-LEFF, J. The gift of gametes - Unconscious motivation, commodification and problematics of genealogy. *Feminist Review*, v. 94, n. 1, p. 117-137, 2010.

RESTON. *Sex Education*. A Selective Bibliography. Exceptional Child Bibliography Series nº. 605. Reston: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1976. Disponível em: <https://catalogue.nla.gov.au/Record/5308417>. Acesso em: 4 nov. 2019.

RICHARDS, G.; ARMSTRONG, F. *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. New York: Routledge, 2010.

ROBERTSON, A. S. *The best of "Parent News": a sourcebook on parenting from the National Parent Information Network*. Champaign: National Parent Information Network; ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1990. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&id=ED425026>. Acesso em: 4 nov. 2019.

RONDINI, C. A.; REIS, V. L. *Altas habilidades ou Superdotação (AH/SD): aspectos históricos e conceituais*, São Paulo: UNESP AVA Moodle, 2016. Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBPEX, 2008.

SAKAGUTI, P. M. Y. *As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo*. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SALEHYAN, M.; AGHABEIKI, A.; RAJABPOUR, M. The effectiveness of emotional management group training on children's self-concept. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 84, p. 475-478, 2013.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. *Afetividade Ampliada*. Curitiba: Juruá, 2013.

SANTOS, R. B.; XAVIER, R. S. B.; ARAÚJO, T. M. S. M. Intervenções Pedagógicas no Atendimento à Criança Precoce (3 a 6 anos e 11 meses de idade). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais [...]*. Londrina-PR: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-003.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SCHIFF, J. John Updike. In: PARRISH, T. *The Cambridge Companion to American Novelist*, 2009. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 250-259.

SHAVININA, L. V. *International handbook on giftedness*. New York: Springer, 2009.

SIEGLE, D. Cyberbullying and sexting: technology Abuses of the 21st Century. *Gifted Child Today*, v. 33, n. 2, p. 14-16, 2010.

SKINNER, E. A.; CHAPMAN, M.; BALTES, P. B. *The control, agency and means-ends interview (CAMI)*. Technical Report. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1983.

SOLOMON, A. *Longe da Árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo e Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

STOUCK, D. *As for Sinclair Ross*. Toronto: University of Toronto Press, 2005.

TAUBIN, S.; KANE, N. Sex education for gifted and talented youth. In: MEETING OF THE AASECT, 1978. (Paper). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&id=ED165078>. Acesso em: 4 nov. 2019.

TENTES, V. T. A. Avaliação da criança pequena no contexto das altas habilidades/superdotação: um estudo de caso múltiplo. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 121-141.

TOWNSEND, T. G. et al. I'm no jezebel; I am young, gifted, and black: Identity, sexuality, and black girls. *Psychology of Women Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 273-285, 2010.

TRINCA, W. *Formas de investigação clínica em Psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997.

VARNER, D. Nineteenth century criminal geography: W.E.B. Du Bois and the Pennsylvania Prison Society. *Journal of Historical Geography*, v. 59, p. 15-26, 2018.

VINCENT, E.; BUTLER, R.; HO, C. 'They try to avoid.' How do parents' feelings about ethnicised and classed differences shape gentrifying school communities?. *Emotion, Space and Society*, v. 25, p. 29-36, 2017.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of resilience scale. *J Nurs Meas.*, v. 1, n. 2, p. 165-178, 1993.

WALSH, A.; YUN, I. Examining the race, poverty, and crime nexus adding Asian Americans and biosocial processes. *Journal of Criminal Justice*, v. 59, p. 42-53, 2018.

WEBER, L. N. D.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Escalas de qualidade na interação familiar – EQIF. In: WEBER, L. N. D.; DESSEN, M. A. (Org.). *Pesquisando a Família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 57-68.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Validação do Instrumento EQIF (Escala de Qualidade da Interação Familiar). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL, 12., 2003, Londrina. *Anais [...]*. Londrina-PR: ABPMC, 2003. p. 276-277.

WEIS, L.; FINE, M. *Beyond silenced voices: class, race, and gender in United States schools*. N/A, 1993. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&id=ED361416>. Acesso em: 4 nov. 2019.

WEISMANN-ARCACHE, C. The poetic act in children [L'acte poétique chez l'enfant]. *Topique*, v. 109, n. 4, p. 139-155, 2009.

WILCOVE, J. L. Perceptions of Masculinity, Femininity, and Androgyny among a Select Cohort of Gifted Adolescent Males. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 21, n. 3, p. 288-309, 1998.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YOUNG, S.; PINKERTON, A.; DODDS, K. The word on the street: Rumor, "race" and the anticipation of urban unrest. *Political Geography*, v. 38, p. 57-67, 2014.

Recebido em 1º de outubro de 2019
Aprovado em 08 de outubro de 2019

Para citar e referenciar este artigo:

REIS, Verônica Lima dos; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Sexualidade/afetividade de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação: levantamento de publicações. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 119-143, 2019. ISSN 2525-3476.

Notas de fim de página

¹ Cf.: http://educacaoaberta.org/wiki/index.php?title=Biblioteca_Virtual_de_Educa%C3%A7%C3%A3o

² Cf.: <http://bvsmms.saude.gov.br/>

³ Cf.: <http://www.bn.br/>

⁴ Cf.: <https://eric.ed.gov/?q=sexuality>

⁵ Cf.: <https://www.scopus.com/>

⁶ Cf.: <http://apps->

webofknowledge.ez87.periodicos.capes.gov.br/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=8Bn6v1sUyvV299UWSbO&preferencesSaved=

⁷ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 dez 2017.

⁸ Dados atualizados em 22 abr. 2019. Em dezembro de 2017 eram 984.073.

⁹ Trata-se de uma rede privada construída sobre a infraestrutura de uma rede pública.

¹⁰ Disponível em: <https://www.sciencedirect.com>. Acesso em: 19 dez. 2017.

¹¹ **Medicaid** é um programa de saúde social dos Estados Unidos para famílias e indivíduos de baixa renda e recursos limitados.

¹² Do original: "adolescent also has to learn that sexuality is not only a source of pleasure but also of responsibility, an accomplishment not achieved by all adolescents".

¹³ Trata-se de um livro, todavia para a análise foi utilizado um artigo-resenha.

¹⁴ Do original: "I think a lot of times intellectually we know something, but we're not able to integrate it emotionally".