

A revista que pensa a Educação.

ANO 14 • Nº 27 • 2025

 SANTILLANA

EDUCATRIX



#ESPECIAL

LEITURA

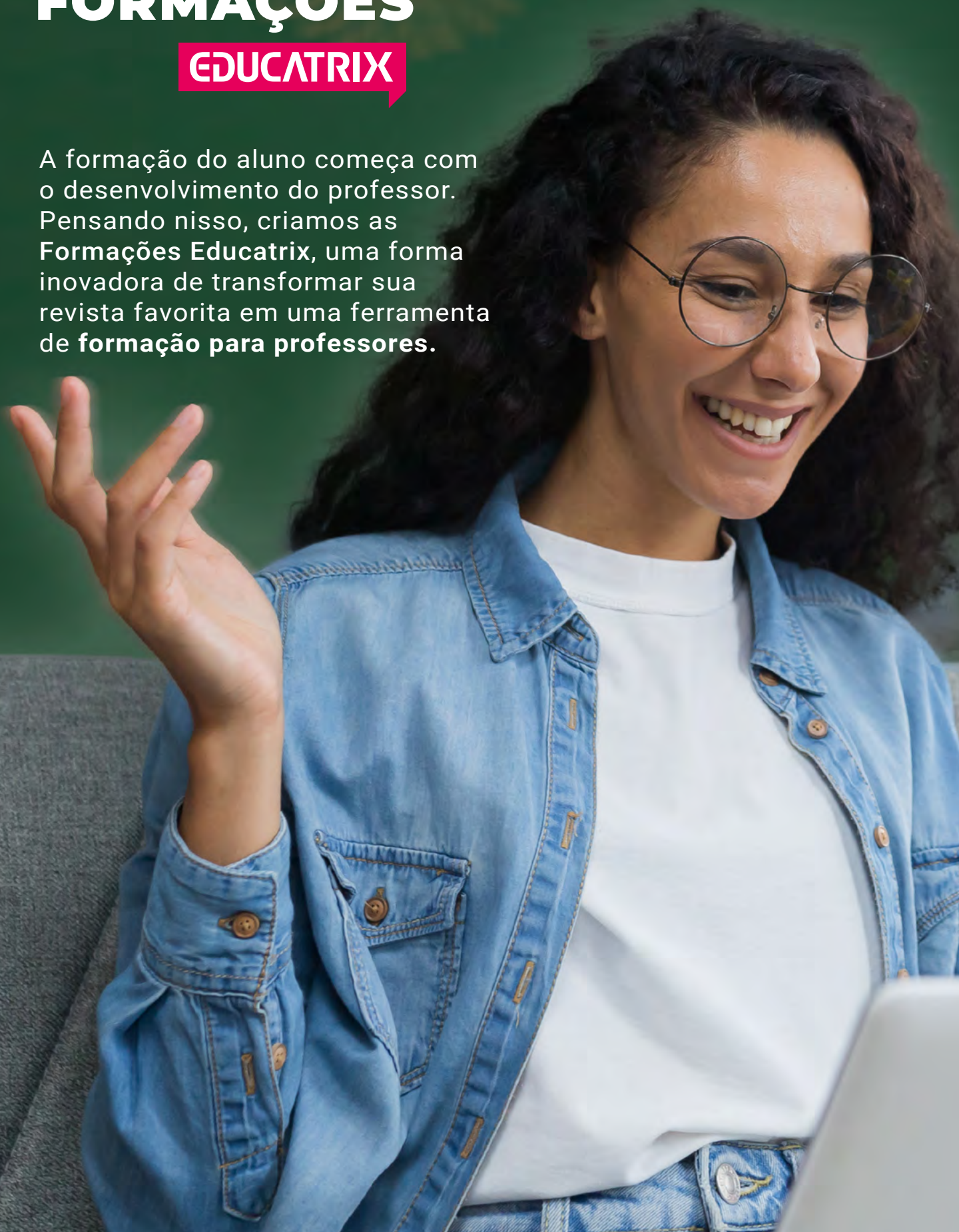
Como formar (e não perder)
leitores nos Anos Iniciais

TENDÊNCIAS POR QUE FALAR DE EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA AGORA? **CIDADANIA** A HORA E A VEZ DOS AUTORES INDÍGENAS

FORMAÇÕES

EDUCATRIX

A formação do aluno começa com o desenvolvimento do professor. Pensando nisso, criamos as **Formações Educatrix**, uma forma inovadora de transformar sua revista favorita em uma ferramenta de **formação para professores**.



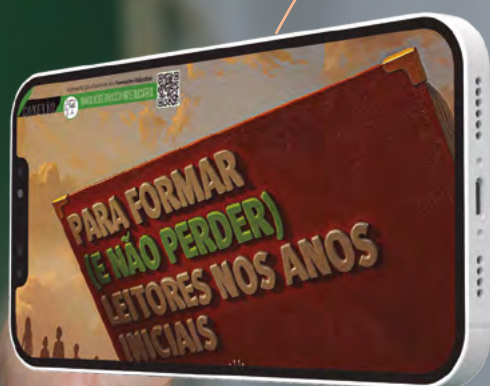


Apresentação disponível em *Formações Educatrix*:

CONEXÃO



WWW.MODERNA.COM.BR/EDUCATRIX



Você encontra o selo **Formações Educatrix** em reportagens que se transformam em apresentações projetáveis e com propostas de oficinas prontas para aplicação na sua escola ou rede de ensino.

Acesse gratuitamente no portal **Educatrix** e aproveite.

www.moderna.com.br/educatrix

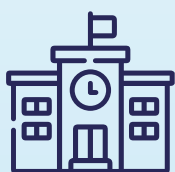


EU SOU A

ESCOLA PÚBLICA

A MODERNA TEM A MISSÃO DE
VALORIZAR QUEM ENSINA
E INSPIRAR QUEM APRENDE

Por meio de materiais didáticos alinhados às diversas realidades das redes de ensino, temos o compromisso de consolidar uma **escola pública de qualidade para todos.**



+70 MIL
ESCOLAS
ATENDIDAS

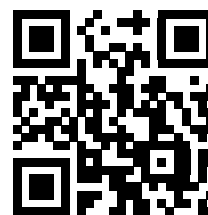


+17 MILHÕES
ALUNOS
IMPACTADOS



+1 MILHÃO
PROFESSORES
MOBILIZADOS

Acesse nosso manifesto:
<https://mod.lk/sou>



LEITURA: RAÍZES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA

OLÁ, EDUCADORES! Sejam bem-vindos à **Educatrix 27**. Esta edição coloca os holofotes sobre uma temática essencial nas escolas: a leitura. Mais do que um hábito, ler tem função social. É uma prática atemporal, emancipatória e transformadora de vidas.

Apesar de todo esse potencial, dados do IBGE apontam que 44% dos brasileiros com mais de 15 anos não leram nenhum livro nos últimos três meses. E, entre os que leem, a média é de menos de dois livros por trimestre. Esses números não são apenas estatísticas — são retratos de uma difícil realidade.

Nas próximas páginas, vamos mergulhar no universo da leitura com reportagens, entrevistas e reflexões de especialistas em educação que compartilham experiências e projetam o futuro da educação no Brasil. Os resultados da última prova do Saeb ainda mostram que temos uma longa jornada pela frente. Em 2023, apenas 5% dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental atingiram o nível adequado de proficiência em leitura. No 9º ano, esse número sobe para 12%. Imagine uma quadra com 100 alunos com idade em torno de 14 anos: 88 deles não saberiam ler e interpretar bem um texto.

No cotidiano escolar, a leitura não está associada apenas ao componente de Língua Portuguesa, especialmente na etapa da alfabetização. Para compreender melhor essa questão, adentramos as áreas do conhecimento, junto com autores, editores e especialistas, mostrando como os propósitos leitores também estão presentes em Matemática, Ciências, História e Geografia.

Na seção Tendências, Gabriela Dias e Shirley Souza nos conduzem por uma expedição pela Educação Digital, novidade nas escolas a partir da BNCC da Computação. Ainda sobre as novidades, a próxima edição do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), dedicada aos Anos Iniciais, trará, pela primeira vez, a possibilidade de selecionar coleções didáticas para Inglês nas escolas públicas. A seção Pensamento Acadêmico vai abordar a importância de ensinar a língua inglesa desde os primeiros anos escolares e a expectativa dos especialistas a partir dessa decisão.



“Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá aos estudantes a oportunidade de atravessá-la.”

TERESA COLOMER

Você também encontrará pautas que vão além dos números. Conversamos com Gilcei Carvalho, do Ceale/UFG, sobre os desafios da leitura. Em Cidadania, você encontrará uma reflexão especial conduzida por Maria José Nóbrega e Tom Nóbrega a respeito da importância da literatura indígena e a projeção de espaço que essa cultura tem ganhado nas salas de aula. Para complementar o pensamento sobre inclusão na escola, a seção Plenos Saberes conta com uma reportagem especial sobre o aumento de diagnósticos de TEA nos últimos anos, trazendo experiências reais de educadores e redes de ensino que buscam garantir acolhimento e ensino com equidade.

Como sempre, a **Educatrix** traz propostas de formação continuada, oficinas práticas e conteúdos que dialogam com os desafios reais da escola brasileira que podem ser aplicados na sua escola. Acreditamos que ler é mais do que decodificar palavras — é compreender o mundo, reconhecer-se nele e transformá-lo.

Boa leitura! ▣

Ivan Aguirra Izar

DIRETOR DE MARKETING E SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA MODERNA

SUMÁRIO

EDUCATRIX

A revista que pensa a Educação.

- **SAIBA+** | LENDO AS JANELAS DO MUNDO PÁG. 8
- **FIO DA MEADA** | LER O MUNDO: A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS PÁG. 10
- **ENTREVISTA** | GILCINEI CARVALHO: ALFABETIZAÇÃO COMO PRODUÇÃO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO PÁG. 12

- **FOCO** | PERSPECTIVAS E MUDANÇAS NO SAEB PÁG. 20
- **GESTÃO ESCOLAR** | MELHOR EDUCAÇÃO, MAIS RECURSOS: O POTENCIAL DO ICMS-EDUCAÇÃO PÁG. 26

■ **CONEXÃO**
PARA FORMAR
(E NÃO PERDER) **LEITORES**
NOS ANOS INICIAIS PÁG. 36



- **PERSPECTIVAS** | EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA PEDAGOGOS: O QUE É ESSENCIAL? PÁG. 42
- **POR DENTRO** | O RIO DA MINHA ALDEIA PÁG. 48
- **PANORAMA** | AFINAL, QUAL É O MUNDO QUE QUEREMOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO? PÁG. 54
- **TENDÊNCIAS** | POR QUE FALAR DE EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA AGORA? PÁG. 62
- **PENSAMENTO ACADÊMICO** | FORMANDO LEITORES MULTILÍNGUES NAS REDES PÚBLICAS PÁG. 68
- **LINHA DE RACIOCÍNIO** | A GERAÇÃO ANSIOSA À LUZ DAS NEUROCIÊNCIAS PÁG. 76
- **NA TELA** | O MUNDO PELO CELULAR (QUAL MUNDO?) PÁG. 82
- **PLENOS SABERES** | POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA TEA DESAFIAM REDE PÚBLICA DE ENSINO PÁG. 90
- **CIDADANIA** | A HORA E A VEZ DA VOZ DE AUTORES INDÍGENAS PÁG. 96
- **SUSTENTABILIDADE** | EDUCAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: O PAPEL DAS ESCOLAS PÁG. 106

- **FAVORITOS** | CONTEÚDOS QUE POTENCIALIZAM O DIA A DIA DO PROFESSOR PÁG. 112
- **ARTISTA CONVIDADO** | FLÁVIO CERQUEIRA PÁG. 114

Lendo as janelas do mundo

Uma reflexão poética sobre o papel da cultura, da educação e das experiências sensoriais na formação do leitor crítico e empático.

TEXTO *Ivan Aguirra*

MUITO SE FALA sobre nossas relações familiares e as heranças compartilhadas desses laços. Uma das coisas de que tenho mais orgulho são as memórias sensoriais de tudo o que vivi na infância. E a música é uma delas. Particularmente, algumas me marcaram como trilha sonora em casa e me fizeram o ser humano curioso e observador que escreve agora: uma delas é “Paisagem da janela”, de Lô Borges e Fernando Brant, cantada na voz de Beto Guedes. Lembro-me perfeitamente de estar na maternidade com meu irmão recém-nascido nos braços da minha mãe, enquanto o rádio-reló-

gio cantarolava e o vento fazia as cortinas dançarem pelo quarto.

Mas hoje quero realçar uma canção atual para o menino que lia as janelas do mundo de outrora, lançada em 1992 e que fez parte do meu cotidiano, não pelo universo infantil, mas das influências da criança que transitava pelo cenário das coisas adultas. Adriana Calcanhotto eternizou “Esquadros” para reverberar como lê e sente o mundo, integrando cultura, questões sociais e sua individualidade.

Sempre achei que isso diz muito sobre a leitura de mundo, que precede a própria leitura da palavra. A criança

que lê, questiona e pergunta na sala de aula é a mesma que ouve, convive, reza, influencia e é influenciada pelas raízes familiares e pela cultura (oral, letrada, digital), consome e constrói todo o tipo de imagens e textos, curte, compartilha e busca significado, também, fora da escola, desde a primeira infância.

Assim como Adriana e todas as crianças do mundo, “*eu ando pelo mundo prestando atenção em cores que eu não sei o nome / Cores de Almodóvar / cores de Frida Kahlo / cores*”. Mesmo antes de problematizar ou sequer conceituar, a criança que ecoa nos corredores da escola traz vivências ricas de sentido, que permitem tanto ao aluno quanto ao professor aprenderem. E é nessa mediação diversa que a faísca da transformação se

faz, expandindo os enquadramentos de percepção de mundo, as leituras enviadas pelo algoritmo, os recortes de realidade e as diferentes comunidades.

Ao extrapolar as janelas de sua própria realidade, sempre é possível encontrar uma compreensão melhor das realidades, contribuindo para uma sociedade mais consciente e sensível às múltiplas formas de viver e perceber o mundo.

Em uma sociedade que se reinventa na velocidade do vento, pela primeira vez temos o receio e a insegurança de educar uma geração para um mundo que trará premissas e paradigmas nunca pensados ou vivenciados pelo cérebro humano. Faz-se mais do que necessário aprender e ensinar a ler o mundo com a criatividade que só as crianças sabem ter. □



PARA SABER MAIS

- “ESQUADROS”. Adriana Calcanhotto (Senhas). Rio de Janeiro: 21 de julho 1992. YouTube, 9 nov. 2014. 1 vídeo (3min 9s). Disponível em: https://mod.lk/edz7_sb1. Acesso em: 19 ago. 2025.
- “PAISAGEM DA JANELA”. Clube da Esquina (O Clube da Esquina 1972). São Paulo: 3 de janeiro de 1972. YouTube, 25 jul. 2019. 1 vídeo (2min 58s). Disponível em: https://mod.lk/edz7_sb2. Acesso em: 19 ago. 2025.

CONSELHO EDITORIAL

Ivan Aguirra Izar
Kátia Dutra
Luciano Monteiro

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Ivan Aguirra Izar
Kátia Dutra

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Damaris Silva
Ivan Aguirra
Kátia Dutra
Luciano Monteiro
Nicole Stallivieri
Paulo de Camargo
Ricardo Prado
Rubem Barros

ARTICULISTAS

Bernardo Baião
Cláudio Marques
Cristiane Cagnoto Mori
Ênio Silveira
Gabriel Córrea
Gabriela Dias
Maria José Nóbrega
Manoela Miranda
Shirley Souza
Telma Pantano
Tom Nóbrega

PREPARAÇÃO E

REVISÃO DE TEXTOS

Jaqueline Kanashiro

EDIÇÃO DE ARTE E DESIGN

Ricardo Davino

PESQUISA ICONOGRÁFICA

Ricardo Davino

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Lambuja

COLABORADORES

Dêni Carvalho
Douglas Cardoso
Gabriel Santos
Guilherme Figueira
Tássia Cobo
Vinicius Lima

LEIA NOSSO ACERVO DIGITAL:

<https://educatrix.moderna.com.br/>



Rua Padre Adelino, 758
São Paulo/SP • CEP 03303-904

Educatrix é uma publicação semestral com a proposta de colaborar com a formação nas escolas parceiras de todos os negócios da Santillana no Brasil.

ISSN: 2447-4991

✉ educatrix@moderna.com.br

© Direitos reservados.

É proibida a reprodução total ou parcial de textos e imagens sem prévia autorização.

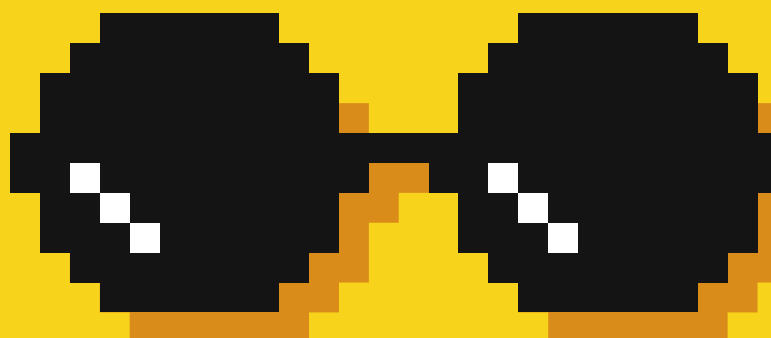
Ler o mundo: a urgência da formação de leitores críticos

Ao criar uma escola que reconhece a potência da leitura como ferramenta de cidadania, geram-se novos futuros possíveis, formando leitores críticos, capazes de compreender o mundo e suas complexidades.

TEXTO *Damaris Silva*

QUE TIPO de leitor estamos formando em nossas escolas? A pergunta, aparentemente simples, carrega em si um desafio profundo e inadiável. Em um mundo atravessado por múltiplas vozes, discursos e narrativas, ler não é apenas decodificar palavras, mas compreender sentidos, reconhecer intenções, estabelecer relações e, acima de tudo, posicionar-se. Formar leitores críticos é uma tarefa essencial da escola e, mais do que isso, uma missão coletiva que implica pensar práticas pedagógicas e modos de ensinar que conectem leitura e vida.

Quando olhamos para os estudantes que estão ao final da Educação Básica, os resultados mais recentes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) revelam sinais preocupantes no que tange



à aprendizagem em leitura. Na 3ª série do Ensino Médio, a proficiência média caiu de 278,4 (2019) para 275,7 (2023). Hoje, apenas um percentual muito pequeno dos estudantes atinge níveis “adequados”, sendo que 33% dos estudantes estão no nível mais baixo da escala na disciplina. Esses resultados lançam luz sobre um ponto crucial: a formação de leitores capazes de compreender, interpretar e refletir criticamente sobre diferentes textos é uma dimensão essencial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb para o Ensino Médio organiza as habilidades de leitura em tópicos como procedimentos de leitura; implicações do suporte e do gênero; relação entre textos, coerência e coesão; recursos expressivos; e variação linguística. Embora nomeadas por descritores como “inferir uma informação implícita em um texto” (D3) ou “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (D6), essas habilidades não devem ser tratadas como códigos descontextualizados. Elas são práticas de leitura que precisam ser mobilizadas no cotidiano dos estudantes, dentro e fora da escola, para interpretar o mundo ao seu redor como um ato de compreensão crítica da realidade.

Nesse sentido, a matriz do Saeb, ao demandar que o estudante relacione textos, compreenda intenções comunicativas ou interprete efeitos de sentido, está propondo um leitor ativo, questionador, capaz de identificar posicionamentos, construir argumentos e dialogar com múltiplas perspectivas. O que os resultados nos mostram é que tais habilidades não vêm sendo desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Desse modo, o que está em jogo não é apenas o desempenho escolar, mas também a formação de sujeitos que consigam agir com autonomia, discernimento e consciência crítica na vida social.

Por que apostar nos leitores críticos no Ensino Médio? Porque leitores que sabem identificar opinião, tese, conflito ou manipulação construída no texto se tornam cidadãos capazes de refletir sobre discursos políticos, sociais e midiáticos. Porque essa capacidade crítica é elemento central da educação libertadora: o leitor crítico transforma-se em agente de mudança, e não mero receptor. Porque leitores que se encantam com o romance ou o poema desejam ler mais, compreendem o mundo em múltiplas camadas e fortalecem sua autonomia intelectual. E porque práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade social e cultural dos estudantes ampliam

as possibilidades de que todos possam praticar pensamento crítico a partir de seus contextos e suas vivências.

Para isso, é preciso investir em práticas pedagógicas que articulem a leitura ao contexto dos estudantes. A seleção de textos literários e não literários que dialoguem com temas atuais e relevantes da juventude é essencial: histórias de identidades, territórios e desigualdades podem abrir caminhos para discussões profundas e significativas. Além disso, confrontar reportagens, memes, músicas e poemas permite desenvolver a habilidade de enxergar diferentes olhares sobre o mesmo tema, estimulando a argumentação e o posicionamento. Já o trabalho com variações linguísticas e expressões culturais fortalece a autoestima e aproxima a escola das realidades dos estudantes.

Fica aqui, então, um convite à leitura e à formação de leitores críticos. Ler criticamente é uma prática de liberdade. Formar leitores críticos é formar sujeitos capazes de compreender o mundo em sua complexidade, de questionar estruturas e intervir sobre elas, desenhando novos futuros possíveis. É, portanto, apostar em uma escola que reconhece a potência da leitura como ferramenta de cidadania. Que cada sala de aula seja esse espaço de encontro entre palavra e mundo, entre leitura e ação. ■

DAMARIS SILVA

é diretora comercial e pedagógica em Soluções Moderna, liderando equipes de vendas, conteúdo, assessoria pedagógica, marketing, tecnologia educacional e atendimento. Desde 2020 escreve a coluna “Transformação”, na Revista Educação, em que aborda diversidade, políticas públicas e gestão educacional.

PARA SABER MAIS

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução: Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Alfabetização como produção e negociação de sentido

Para superar a guerra dos métodos, mais importante do que perguntar como ensinar é buscar compreender como a criança aprende.

TEXTO Paulo de Camargo





ENTRE TANTOS DESAFIOS a se superar na educação brasileira, um dos mais importantes e urgentes é o do letramento e da alfabetização de crianças, jovens e adultos. A escola brasileira não vem se mostrando capaz de garantir esse direito aos seus cidadãos. Além de não se dar a prioridade que o tema merece nas políticas públicas, a alfabetização acabou por se tornar, também, um palco de disputas, gerando o que se convencionou chamar de “a guerra dos métodos”.

A premissa dessa discussão, turbinada pelos matizes políticos, é a de que a solução passaria pela escolha do melhor método, opondo defensores de práticas que focam o estabelecimento de relações entre letras e sons, priorizando a decodificação, e os que buscam uma visão mais ampla, em que a criança progressivamente constrói e se apropria dos sentidos e dos significados da leitura e da escrita, dentro contextos sociais de uso da língua.

Para o pesquisador Gilcinei Carvalho, atual diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale), é preciso mudar o eixo dessa discussão. Parafraseando a reconhecida alfabetizadora Magda Soares, fundadora do Ceale, Gilcinei explica que a pergunta de quem acredita na definição crucial de um método é: o que e como se deve ensinar? Mas a pergunta a ser feita deveria ser outra: como a criança aprende?

Nessa concepção, a alfabetização passa por um movimento contínuo de produção e negociação de sentidos em diversos níveis. Explicando essa percepção, Gilcinei Carvalho concedeu à revista **Educatrix** a entrevista a seguir e anuncia que, a partir de 2025, o Ceale, em decisão aprovada pela UFMG, passa a ser conhecido como Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita Magda Soares, valorizando a inspiração intelectual dessa grande alfabetizadora. »

» **EDUCATRIX** No Brasil, quando se discute a alfabetização, muitas vezes se olha para os resultados de avaliações e para as políticas educacionais. No seu entendimento, por que é importante discutir sobre o tema da alfabetização?

GILCINEI CARVALHO Podemos discutir as concepções de alfabetização a partir do tema das avaliações, embora não seja necessariamente o ponto de partida mais importante. Quando se fala em métricas de avaliação, estamos falando de critérios — e de critérios que são, obviamente, modificados ao longo da história, pois têm a ver com expectativas sociais de desempenho. Basta lembrar que, alguns anos atrás, a escrita do próprio nome e o reconhecimento de algumas palavras já eram considerados elementos suficientes para se considerar alguém alfabetizado. Contemporaneamente, esse parâmetro não é considerado suficiente, pois as expectativas dos usos sociais da escrita vão sendo alteradas. E não se trata de serem melhores ou piores, pois tem a ver com o contexto histórico que projeta funções para a escrita. Quando pensamos a alfabetização hoje, é claro que as métricas de avaliação trazem um retrato. Isso é importante, mas é fundamental, também, que se discuta quais foram os instrumentos que levaram a esse resultado e sob quais expectativas foram organizados.

EDUCATRIX E hoje, quais expectativas são levadas em conta?

GILCINEI Hoje, considera-se oficialmente alfabetizados aqueles que sabem ler e escrever pequenos textos. Então, podemos começar a pensar: o que significa esse pequeno? O que é um texto? Ou seja, o resultado buscado não está isento de uma discussão sobre os critérios e os instrumentos, e principalmente em relação às expectativas aos quais se referem. Essas expectativas são validadas não só pela escola, mas principalmente por demandas sociais, em termos de qual é o envolvimento desejável das pessoas na chamada cultura letrada — e estamos falando aí do mundo do trabalho, do lazer, da participação política. Por isso, não se trata apenas do pragmatismo dos pequenos textos, mas devemos lembrar que esses textos se referem a ações que fazem parte de nossas atividades humanas. Em síntese, como resposta à sua pergunta, é claro que os números indicam um cenário, e não podemos ficar alheios a eles, mas temos de entender que essas métricas não vêm do nada, obviamente, e são produto de algum critério representativo de um momento histórico.



“A PERGUNTA CERTA A SE FAZER É: **COMO A CRIANÇA APRENDE?** AÍ, SIM, SE PENSAMOS EM COMO A CRIANÇA APRENDE, O APRENDIZADO PASSA A SER TAMBÉM CONDICIONADO PELA DIMENSÃO COGNITIVA E PELOS CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS EM QUE ESSA CRIANÇA ESTÁ ENVOLVIDA.”



EDUCATRIX Então a importância da alfabetização tem uma dimensão maior do que a compreensão do texto proposto no instrumento?

GILCINEI Para além de ficarmos avaliando e medindo, há uma dimensão política clara e reconhecida, que remete a uma escolarização cujo objetivo básico é assegurar direitos, inclusive o direito do aluno de aprender a ler, a escrever, a contar... Quando os resultados encaminham para um cenário de fracasso, isso provoca a reflexão. Afinal de contas, o que essa instituição, que busca inserir as pessoas nessa cultura escrita e a promover práticas de leitura escrita, está fazendo? O questionamento ganha força especialmente quando pensamos nas crianças e nos adolescentes em processo de exclusão: os números do fracasso atingem muito mais as classes populares do que a classe média ou a classe alta. Voltando ao tema das expectativas: nas classes médias e nas altas, dificilmente se pensa em alunos não alfabetizados. Isso está fora do horizonte. Ao contrário, aceitamos como se fosse natural que as classes populares estejam fadadas a esse fracasso.

EDUCATRIX Nesse sentido, há uma dimensão política em toda a política educacional e de alfabetização, não é?

GILCINEI Uma questão política extremamente séria, porque podemos interpretar como o que é: um processo de exclusão. Se dentro da própria escola a leitura e a escrita envolvem habilidades consideradas básicas para um certo percurso de aprendizagem, que dirá também para outras esferas, para além da escola? Assim, discutir os números de um Censo ou concepção de alfabetização passará sempre por pensar: quais são essas expectativas? O que temos promovido para atingir essas expectativas? Trata-se, especialmente no campo da educação pública, de pensar a alfabetização como elemento de direito. Quer dizer, o direito a aprender a ler e a escrever como prerrogativa importante da própria participação social manifestada, por exemplo, nos percursos escolares que não podem ser interrompidos.

EDUCATRIX O tema do direito também está ligado a uma determinada concepção do que é a infância e de como se aprende nessa etapa da vida, não?

GILCINEI Esse ponto tem um pano de fundo bastante importante: o de entender que estamos falando de um processo de ensino-aprendizagem, e aqui devemos envolver, também, os professores, que estão em um contexto escolar com intencionalidades pedagógicas. Não existe um controle absoluto de quais são exatamente os momentos em que aprendemos. Estarmos vivos é um processo de aprendizagem, principalmente pelas interações sociais que temos. Mas, fica claro, quando centramos a atenção nos processos escolares de ensino e aprendizados dos sujeitos – e não é singular, é plural mesmo, porque há um grupo, uma sala de aula, uma escola, faixas etárias –, surge a clareza de que estamos tratando de uma questão de ordem cultural. Cultural em que sentido? Nós estamos falando da cultura escrita. E essa cultura escrita promove certas sociabilidades, certas possibilidades de convivência comunitária, social. Por isso, a alfabetização não pode ser reduzida ao próprio objeto, à escrita, focando apenas o seu mecanismo mais interno. Seguramente, temos de ensinar a própria tecnologia da escrita, mas essa tecnologia não pode estar separada da dimensão cultural.

EDUCATRIX Daí a importância do conceito de letramento, não é?

GILCINEI O termo letramento tem de vir casado com o de alfabetização. As práticas de letramento podem, inclusive, anteceder as práticas de alfabetização. Pense em um artefato cultural como o livro. O que significa a leitura que o professor faz em voz alta de um livro, em termos de aquisição de um certo repertório, socialmente valorizado, ou, mais do que isso, um repertório que tenha ressonâncias e seja representativo na própria cultura da criança? Quando falo cultura da criança, tem a ver com a sua inserção sócio-histórica. Então, nesse aspecto, a aquisição e o desenvolvimento dessa cultura escrita passam, também, por uma construção de repertório, que é de direito da criança. Voltando ao tema do direito à alfabetização, de que falamos há pouco, não estamos falando simplesmente que a pessoa tem o direito de escrever ou de ler corretamente, dentro de certos parâmetros e expectativas arbitrariamente definidos. Estamos falando de possibilidades de acessar conhecimento, de adquirir repertórios culturais e de produzir, de forma dinâmica, esses repertórios. ➤

» **EDUCATRIX** **É preciso pensar o lugar do sujeito que aprende, a partir de estratégias mais ativas.**

GILCINEI As pedagogias mais contemporâneas colocam realmente o sujeito numa posição mais ativa. Não é mais uma questão de estímulo-resposta ou de um mecanicismo em absoluto para os percursos de ensino. Embora, claro, haja uma mecânica a ser aprendida no sentido do funcionamento da escrita. Mas não é simplesmente só o domínio de uma técnica. Por isso, as políticas de alfabetização precisam e devem estar atreladas a outras políticas, como as políticas de leitura. A escola ensina a ler, mas quais são os materiais de leitura que lhes são oferecidos? É de responsabilidade, sim, da escola ter uma boa biblioteca. É de responsabilidade da escola promover a leitura.

EDUCATRIX **Quando pensamos na perspectiva cultural, a promoção da leitura implica atividades coletivas?**

GILCINEI A leitura não é um procedimento exclusivamente de natureza individual ou solitária. Muitas pessoas tomam a leitura como se fosse apenas uma ação individual de apreensão do sujeito de um certo conteúdo. Há um grande consenso em se caracterizar a leitura como prática social. Por isso, são importantes as estratégias como rodas de leitura, resenhas e encenações, as atividades em que essa prática de leitura é concebida como um processo também de socialização, incluindo a sua dimensão linguística. A nossa inserção na cultura letrada significa não só eu ter a capacidade de ler um livro, mas depois ser capaz de responder, se alguém me perguntar o que estou lendo, o que achei, se recomendo ou não. Essa apropriação não é apenas a apropriação de uma técnica ligada a procedimentos de decodificação. É uma vivência cultural que vai permitir essa participação. É o caso também da escrita: escrever para quem, escrever quando etc. Então, o processo de aprendizagem, inclusive de alfabetização, teria de estar inserido nesse processo de produção e negociação de sentido. Essa é uma expressão que sintetiza adequadamente a discussão sobre uma concepção mais dinâmica de leitura.

EDUCATRIX **Tanto na leitura como na escrita?**

GILCINEI A língua escrita não foge disso, porque temos de produzir sentido daquilo que nos é oferecido como material de leitura, e, também, temos de negociar esse sentido, para expressar uma apreciação, mínima que seja, daquilo que é lido. É nessa direção que temos de entender o processo de escrita. Ainda é forte a bandeira de trazer textos autênticos, e não materiais que representem textos falsos, simplesmente para enfatizar a mecânica da escrita. Então, se queremos realmente promover produção e negociação de sentidos, o destaque, no processo de ensino-aprendizagem, não está em algo mecânico, que decorre da falsa ideia de que a alfabetização seria simplesmente transformar as letras em sons ou sons em letras. Esse é um dos componentes, mas não é o único componente da leitura e da escrita.

EDUCATRIX **Nos últimos anos, o campo da alfabetização tem sido marcado por intensos debates sobre os métodos de ensino. Na sua opinião, o que explica essa chamada “guerra dos métodos”?**

GILCINEI Há uma repercussão política nessa disputa em relação aos materiais didáticos. Mas, falando a partir do meu lugar, como acadêmico, professor, acho que a disputa tem a ver com uma concepção de aprendizagem. Há uma certa concepção em que se acredita na possibilidade de ser possível controlar a aprendizagem a partir de uma ordenação, obedecendo-se a um critério que, por exemplo, hierarquiza graus progressivos de dificuldade.

É o que uma cartilha pretende. Esse percurso prévio, portanto, é visto como elemento definidor, facilitador nesse processo. Veja que aqui não estou pensando sobre como a criança aprende. Quando se discute métodos, a pergunta a ser feita é: como eu devo ensinar, em qual hierarquia? Aí entra uma disputa que cada um vai dizer assim: “Não, você tem que começar por aqui, porque é o caminho mais natural, mais fácil, do simples para o mais complexo,

há um princípio de controle sobre o processo, sabendo onde começa e onde termina”. Mas é apenas uma ilusão desse controle. Magda Soares falava que não é que não teremos metodologias, mas a pergunta não é como se deve ensinar. A pergunta certa

“A CULTURA ESCRITA PROMOVE CERTAS SOCIABILIDADES, CERTAS POSSIBILIDADES DE CONVIVÊNCIA COMUNITÁRIA, SOCIAL.”

a se fazer é: “Como a criança aprende?”. Aí, sim, se pensamos em como a criança aprende, o aprendizado passa a ser também condicionado pela dimensão cognitiva e pelos contextos sócio-históricos em que essa criança está envolvida. Ou seja, a aprendizagem não está focada apenas no objeto de conhecimento.

EDUCATRIX E para onde essa discussão leva?

GILCINEI A criança aprende a partir de hipóteses que cria, e isso traz consequências interessantes. Como a escola e o professor lidam com esse percurso de aprendizado? Muitas vezes, na questão da metodologia, parte-se do princípio de que o acerto precisa aparecer logo, como uma resolução que sinaliza sucesso na apreensão automática do sistema de escrita. Nesse percurso de aprendizagem, justamente o erro e a dúvida vão aparecer e podem ser tomados como algo complicado, que se deve evitar a qualquer custo. Mas um dos ganhos que tivemos nas últimas décadas de pesquisa, quando se indaga sobre como a criança aprende, é que precisamos de um professor com a competência de entender o que a criança sabe e o que ela ainda não sabe. Novamente, caímos numa dimensão política, que pergunta sobre qual é a formação profissional que esse professor precisa ter para favorecer o processo de aprendizagem e, portanto, qualificar o processo pelos materiais que seleciona, as expectativas que constrói, a mediação da relação ao aprendizado, a sistematização a partir de avaliações diagnósticas e assim por diante. É realmente um ganho olhar para a aquisição e o desenvolvimento da escrita e pensar: “Gente, olha que interessante essa hipótese que essa criança trouxe!”. Isso vale tanto para a leitura quanto para a escrita.

EDUCATRIX Dessa perspectiva, o aprendiz está descobrindo o funcionamento do sistema da escrita.

GILCINEI Estamos falando de criança, sim, mas o aprendiz, de modo geral, traz essa curiosidade que o move em relação à descoberta de funcionamento de um sistema, o que acontece quando dá uma folheada num livro, olhando a imagem, aqueles rasciscos... o aprendiz está na condição de tentar produzir sentido, negociando com algumas das suas hipóteses como possibilidades plausíveis. Podemos ver esse esforço como um processo de construção de conhecimento, e não simplesmente a partir daquilo que aparentemente falta. Metodologias que valorizam só a cópia e a memorização muitas vezes parecem dar resultado porque estão sob controle,

e olha-se apenas para aquelas palavras que foram ensinadas, o texto mais memorizado. E voltamos à questão do início: o que é ser alfabetizado? É isso? Se você trouxer uma palavra nova, que requer os mesmos procedimentos, o aluno seria capaz de decodificar e de interpretar, conferindo significado? Então, a questão dos métodos tem como foco de disputa, acima de tudo, um entendimento sobre a concepção de ensino-aprendizagem. E, claro, isso reverbera em outras políticas, como o papel do professor, nas suas ações de planejamento e de sistematização. A pergunta que orienta a escolha de apenas um método — como ensinar — leva a respostas muito simplista, porque desconsidera a complexidade do aprendizado da escrita.

EDUCATRIX Essa guerra entre métodos e concepção de aprendizagem permanece forte? Está viva?

GILCINEI Acho que a disputa sempre estará viva. Ela é apresentada sob diferentes formatos, porque tem a ver, também, com a própria formação inicial do professor. O mito de um método redentor permanece lá. Lemos sempre nos jornais, aqui e ali, notícias sobre métodos redentores. É muito recorrente. Por isso, o empoderamento do professor é uma coisa extremamente importante, para que as suas decisões metodológicas não estejam reduzidas a uma escolha única, arbitrariamente definida como sucesso. □



GILCINEI CARVALHO

é graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994) e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). É pesquisador e atual diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale, FaE/UFMG).

Educação

AN

TIR

RA

CIS

TA





CONHEÇA NOSSAS INICIATIVAS!




Podcast- Educação e Relações Étnico-raciais

Ao longo de quatro temporadas, a série promove reflexões essenciais sobre o papel da educação no combate ao racismo e na promoção da equidade. Especialistas, educadores e pesquisadores contribuíram com diálogos profundos para enriquecer esse debate fundamental para a sociedade.




Repositório Digital Antirracista

Reúne publicações e propostas pedagógicas que apoiam educadores na promoção da equidade racial e no combate ao racismo nas escolas. É um acervo vivo, construído para fortalecer práticas inclusivas e transformadoras no ambiente escolar.

Livro - Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz

Uma obra que reúne 9 artigos que celebram a trajetória da professora Petronilha, referência na construção de uma educação antirracista no Brasil. Com reflexões atuais e fundamentadas, a publicação é um convite à ação dentro e fora da sala de aula.





Perspectivas e mudanças no **Saeb 2025**

A mais importante avaliação da Educação Básica muda sua matriz, buscando maior proximidade com a Base Nacional Comum Curricular. Veja como as mudanças serão refletidas a partir de agora.

TEXTO *Ricardo Prado*



O SISTEMA de Avaliação da Educação Básica (Saeb) existe desde 1990; portanto, há 35 anos. Mas só se tornou eficaz a partir de 1995, quando passou por uma revisão metodológica que permitiria a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Até então o país só analisava, em termos educacionais, a oferta de matrícula e o fluxo. Em relação à qualidade do ensino e à progressão dos alunos, caminhava-se no escuro. Foi somente a partir do Saeb que a aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática passou a ser aferida regularmente, em provas censitárias, ou seja, realizadas pelo conjunto das redes públicas, e amostrais na rede privada. As médias do desempenho escolar apuradas por esse exame, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono levantadas pelo Censo Escolar, passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um norteador que estipula metas a ser alcançadas por redes e por escolas. »

» Mas o papel do Saeb não se resume a avaliar a aprendizagem dos alunos. Por meio de questionários específicos, dirigidos aos gestores, aos professores e às famílias dos alunos, o sistema permite a geração de dados contextualizados que serão úteis para iluminar diversos aspectos da oferta educacional, se espalhando por diversos aspectos, que vão da qualidade do ensino às condições de infraestrutura. Questionários preenchidos por gestores, professores e familiares também coletam informações importantes sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, provas amostrais introduzidas em 2013 passaram a avaliar a aprendizagem em Ciências da Natureza e em Ciências Humanas, e, em 2019, passaram a integrar definitivamente o exame feito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio na Educação Básica.

ALINHAMENTO À BNCC

Em 2025, o exame passou por novidades, com a inclusão de novos descritores (que são habilidades a ser desenvolvidas pelo aluno dentro de uma disciplina) mais alinhados à BNCC. Assim, por exemplo, quando comparadas às matrizes de 2001 e a atual, de 2018, o exame de Matemática do 5º ano terá 22 descritores novos dentre um conjunto de 56 descritores. Em Língua Portuguesa, para o mesmo ano, de 27 descritores, seis são habilidades que não constavam nos exames anteriores. Isso vale também para os alunos do 9º ano.

De certa forma, o Saeb 2025 será um teste para se avaliar o grau de aderência da BNCC junto aos professores, oito anos depois de sua aprovação. Uma mudança não sem riscos, como veremos, mas necessária, já que o currículo mudou e, consequentemente, a avaliação precisa se adequar ao novo cenário. O economista Reynaldo Fernandes, que esteve entre 2005 e 2009 à frente do Inep, órgão do MEC responsável pela aplicação do Saeb, conhece bem a necessidade, tanto de alteração quanto da perfeita calibragem dos itens, para que a série histórica não seja comprometida. Ele compara essa necessidade de ajuste à vivida pelos pesquisadores do IBGE, que, para calcular os produtos que entram no cálculo do PIB, precisam fazer sucessivas adaptações desde as primeiras pesquisas, nos anos 1950. “Naquela época havia banha de porco, mas não havia iPhone. Isso vale para os novos descritores do Saeb que estão entrando na matriz. Só que mudanças muito bruscas podem trazer algum ruído; é bom que essa mudança se faça lentamente. Rigorosamente, para conseguirmos avaliar a evolução, teríamos que manter a mesma prova”, observa Fernandes.

A responsabilidade ao se mudar algo nesse exame é grande, pois “o que é medido no Saeb tende a se tornar foco de ensino nas escolas, influenciando diretamente o cotidiano das salas de aula”, frisa César Callegari, presidente do Conselho Nacional de Educação. “Nesse sentido, preocupa o fato de que, atualmente, grande parte dos itens em Língua Portuguesa e em Matemática é composta por questões de baixa demanda cognitiva. E a inserção crítica e autônoma dos estudantes na vida social, acadêmica e profissional exige mais do que o domínio de habilidades básicas. Em leitura, por exemplo, exige a capacidade de ler e compreender textos longos e variados, formular hipóteses, analisar informações, argumentar com base em evidências e propor soluções para problemas diversos. Em outras palavras, pensar de forma crítica e criativa”, observa. Ele exemplifica Portugal e Reino Unido como países que incorporaram à sua avaliação nacional de leitura itens que exigem compreensão global de textos integrais. “O mesmo ocorre em avaliações internacionais como o Pirls (Progress in International Reading Literacy Study), que adota uma abordagem mais rica e contextualizada da leitura, considerando aspectos como propósito, inferência, interpretação e apreciação do texto.”

Callegari cita outras experiências que têm referenciado os estudos em torno do Saeb, como o TIMSS e o Pisa. “O TIMSS é organizado pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e fornece a cada quatro anos dados para cerca de 70 países sobre o desempenho de crianças do 4º ano e do 8º ano do Ensino Fundamental em Matemática e em Ciências. O Brasil aderiu ao TIMSS e participou pela primeira vez na edição de 2023.”

Especialista em avaliação escolar, Ocimar Alavarse, da Faculdade de Educação da USP, começa sua análise sobre a introdução da nova matriz no Saeb ponderando que a BNCC surgiu no bojo de uma crise política que culminaria com a ascensão de Michel Temer ao poder, após o afastamento da presidente Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional. A criação de um currículo nacional unificado, se era defendida por muitos educadores, também foi questionada por diversos setores que entendiam que a vastidão do país inviabilizaria a criação de um único currículo e que as diferenças regionais seriam negligenciadas em prol de uma suposta uniformização curricular. “Desigualdade não se combate com alteração curricular. Uma coisa é Brasília decidir que o currículo é esse, inclusive obrigando as editoras, se quiserem participar do Programa Nacional do Livro Didático, a se enquadrarem nele. Essa



decisão, que emana do poder central, não necessariamente vira realidade nas salas de aula. E não por incapacidade ou má vontade dos professores, mas porque já há uma tradição curricular”, comenta Ocimar, destacando que os próprios livros didáticos pré-BNCC não deixavam de apresentar uma proposta curricular embutida neles. E lança uma pergunta: “A BNCC está efetivamente presente na sala de aula?”. Um conceito que eu tenho utilizado é o de validade curricular. Ou seja, se eu vou fazer um teste como o do Saeb, com determinado conteúdo, uma pergunta que tem que ser feita é esta: ‘Esse conteúdo está sendo desenvolvido nas escolas?’”.

Em relação à aderência dos professores à BNCC, Cesar Callegari observa que, no início do ano letivo de 2020, boa parte das redes públicas municipais e estaduais declararam que seus currículos estavam alinhados à BNCC. “Contudo, poucas foram as escolas e as redes de ensino que se mobilizaram para construir de forma participativa seus próprios currículos. A BNCC jamais pretendeu ser currículo. Ela é, sim, uma inspiração para a elaboração autoral de currículos e projetos pedagógicos das escolas e seus professores a partir da enunciação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Essa tarefa ainda haverá de ser cumprida”, salienta o presidente do CNE.

RESPOSTAS CONSTRUÍDAS, OUTRA NOVIDADE

A edição 2025 do Saeb também traz, pela primeira vez, respostas construídas pelos alunos. Itens de múltipla escolha e questões dissertativas de Língua Portuguesa e de Matemática são apresentadas aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio. E os alunos do final do Ensino Médio também passam a fazer provas com respostas construídas em Ciências da Natureza e em Ciências Humanas.

A inclusão de respostas construídas poderia, em tese, estender o prazo para as escolas receberem suas pontuações e suas análises de desempenho – prazo este que costuma ser bastante dilatado: em média, demora um ano para os gestores escolares receberem as pontuações de suas escolas. Muitos deles, e também pesquisadores, criticam essa demora. “Na dinâmica de uma escola, quando os dados do Saeb chegam, geralmente no final do segundo semestre do ano seguinte ao do exame, a escola já está fechando para balanço. Então ela vai olhar os dados, e eventualmente analisá-los, só no outro ano, quando já tem a outra prova do Saeb, que acontece a cada dois anos. Essa distância temporal entre o momento de aplicação e quando você divulga os resultados é um problema”, comenta Ocimar Alavarse. ➤



» Para contornar esse prazo dilatado, muitas redes passaram, também, a realizar seus próprios exames de avaliação de aprendizagem, como São Paulo, que criou o Saesp, e o Rio Grande do Sul, com seu Saers, ambos lançados ainda na década de 1990. Atualmente, 20 dos 28 estados brasileiros contam com sistemas próprios de avaliação se sobrepondo ao Saeb, além de algumas capitais, que também criaram seus mecanismos de aferição. “Há um uso dos dados do Saeb que é mais gerencial, que são os gestores querendo saber como é que estão as escolas deles em relação aos outros estados ou municípios. Já essa avaliação de caráter mais formativa o Inep tem dificuldade de fazer. Os estados foram para as suas avaliações porque eles querem ter a identificação do desempenho do aluno e da escola”, explica Reynaldo Fernandes.

O ex-presidente do Inep comenta que, para suprir esse tipo de demanda mais específica, além dos exames regionais, existem instituições como o Caed (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Com parcerias firmadas junto à maioria dos estados, a instituição trabalha a partir dos dados obtidos junto ao Saeb e às avaliações estaduais, identificando pontos fracos e fortes e buscando criar mecanismos para a superação das dificuldades.

Callegari concorda com as limitações do Saeb neste aspecto: “Por sua metodologia e composição, ele não oferece resultados individuais aos participantes, apenas para turmas, escolas, redes e outros segmentos agregados. O que ainda falta ser elaborado e disponibilizado é um relatório pedagógico de interpretação de resultados que permita a cada escola situar-se no contexto da avaliação aplicada”.

BLOQUEIO DE MICRODADOS

Entre os dados do Saeb e seus melhores analistas, no entanto, surgiu um impasse ligado a uma interpretação bastante ampla da LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados) dada pela gestão Bolsonaro a partir de supostos riscos de identificação de alunos. A partir desse entendimento, ocorrido em 2020, o Inep retirou ou transformou diversas variáveis consideradas sensíveis dos microdados do Enem, do Saeb 2019 e do Censo Escolar até 2020, como o código da escola (identificação institucional), o município de residência e o município de nascimento dos alunos, a idade exata (substituída por faixa etária) e as informações sobre atendimento especializado. Segundo pesquisadores ligados à análise de microdados, essa interpretação jurídica questionável tem impedido o acesso a informações importantes, conforme destaca uma nota pública de repúdio à decisão do Inep assinada em fevereiro de 2022 pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e outras 32 organizações. Até agora, o bloqueio aos microdados do Saeb e do Censo Escolar continua valendo.

A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

“O problema da avaliação está na sala de aula”, afirma Alavarse. Para ele, é preciso melhorar a qualidade da avaliação que os professores fazem junto às suas turmas, superando o que chama de “paradoxo docente da avaliação educacional”, que se fundamenta no fato de que os professores pouco, ou nada, aprendem sobre avaliação em seus cursos de licenciatura. “O professor aprende a avaliar é na vida. No final do ano, ele tem que atribuir uma nota, que é a expressão da avaliação. E essa nota tem que ter validade. Várias pesquisas indicam que os professores, para se decidirem por uma nota, adoram levar em conta a participação do aluno, o seu caderno, a realização de tarefas, o comportamento etc. Eu não estou discutindo a importância desses aspectos, mas isso não é a expressão da aprendizagem. Sem contar que são dimensões cuja apreensão está muito marcada pela subjetividade”, destaca, observando que esses critérios podem, injustamente, prejudicar os tímidos e beneficiar os falastrões. “Tem aquele aluno que perde ponto pelo comportamento. Ora, se ele tem um comportamento indesejado, que o atrapalha e também os colegas, isso tem que ser enfrentado. Mas essa é uma questão disciplinar, não avaliativa”, resume.

O SAEB NA ESCOLA

Bianca Helena Emmerich do Rego é vice-diretora da Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima, unidade voltada ao atendimento em período integral de estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. A escola tem 300 alunos, e, segundo ela, ao longo do ano, a equipe gestora e os professores realizam inúmeras rodas de conversa sobre a importância do Saeb para a escola e para a melhoria da educação pública em geral. “Criamos um ambiente de apoio e oferecemos preparação adequada tanto para os estudantes quanto para os professores, em formações específicas”, explica, destacando que o corpo docente da escola também aplica exames simulados.

Como gestora, sua principal preocupação é que a escola atinja o comparecimento mínimo de 80% dos alunos para que possa ser incluída no cálculo do Ideb e nas avaliações de desempenho acadêmico. “O índice de presença no dia a dia da escola já é alto, no nosso caso, que somos uma escola de Anos Iniciais. Mas, em casos específicos, realizamos busca ativa por meio de ligações e mensagens, além das conversas com as famílias, para sensibilizá-los da importância da presença dos estudantes no dia do Saeb”, finaliza Bianca. Essa exigência de pelo menos 80% dos alunos matriculados realizarem a prova é recente. Foi estabelecida por uma portaria em setembro de 2022 e visa garantir que os resultados do Saeb reflitam a realidade da escola e não sejam influenciados por uma amostra muito pequena de alunos.

Outra inovação do Saeb 2025 é a inclusão dos estudantes da educação especial do 9º ano, com provas em Braille

ou em tamanho ampliado, e presença de profissionais de apoio. Indagada como procederá em relação a esse novo público do Saeb, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo declarou, por meio de sua assessoria de comunicação, que “a Prova São Paulo, por exemplo, já oferece instrumentos acessíveis, como provas ampliadas, em Braille, com interpretação em Libras, audiodescrição, escriba, leitor e tempo ampliado para realização. Com base nessa experiência, a SME realizará os ajustes necessários para atender às mudanças anunciadas pelo Inep para 2025”.

“Algo pode acontecer em relação aos dados do Ensino Médio, por conta das idas e vindas da implementação da Reforma do Ensino Médio e da heterogeneidade na forma como as redes de ensino estão organizando o novo currículo”, observa Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, ao ser indagado sobre essa possibilidade. “É bastante provável que os resultados dos estudantes das 3ª e 4ª séries do Ensino Médio apresentem discrepâncias em relação à série histórica registrada pelo Saeb”, avalia, para, em seguida, ponderar: “Essa possível ruptura na comparabilidade longitudinal dos dados, embora relevante do ponto de vista estatístico, não deve ser vista como o maior problema ou como obstáculo intransponível. A manutenção estrita de uma série histórica, por mais útil que seja para análises de tendência, é menos importante do que garantir que as avaliações reflitam os objetivos centrais da educação e contribuam para orientar os projetos pedagógicos das escolas”, destaca o especialista mineiro em avaliação escolar. Se a reforma do Ensino Médio influenciará ou não a série histórica, se a BNCC foi abraçada pela maioria dos professores do país ou não, são perguntas que só saberemos em 2026, quando os dados do Saeb 2025 se transformarem de números em instrumentos de análise. ■

PARA SABER MAIS

- BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://mod.lk/ed27_psi. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://mod.lk/ed27_ps2. Acesso em: 21 jul. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://mod.lk/ed27_ps3. Acesso em: 30 jul. 2025.

Melhor educação, mais recursos: o potencial do ICMS-Educação

Com um bom desenho e uma gestão atenta, o ICMS-Educação pode seguir sendo um dos mais potentes instrumentos de indução de qualidade e equidade educacional no país.

TEXTO *Gabriel Corrêa,
Manoela Miranda e
Bernardo Baião*



TRANSFORMAR a arrecadação de impostos em um instrumento capaz de melhorar a qualidade da educação pública pode parecer, à primeira vista, uma ideia distante da rotina de um gestor municipal. Mas essa é justamente a proposta do ICMS-Educação: um mecanismo que vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil como uma poderosa alavanca para o aprimoramento da Educação Básica e para a promoção da equidade entre os territórios.

Na prática, o ICMS-Educação funciona como um incentivo financeiro: quanto melhores forem os resultados educacionais de um município maior será a fatia dos recursos estaduais de ICMS que ele receberá. E esse ganho não está restrito às políticas educacionais: os recursos adicionais podem ser investidos em diversas áreas. Dessa forma, priorizar a educação passa a ser, também, uma estratégia de incremento orçamentário.

Neste artigo, vamos compreender melhor como funciona o ICMS-Educação, explorando sua origem e analisando sua importância e os impactos gerados na gestão educacional. Vamos acompanhar sua expansão pelo país e os diferentes formatos adotados pelos estados e, por fim, discutir os desafios e os cuidados necessários para garantir que a política cumpra plenamente seu papel de induzir melhorias na aprendizagem com equidade.

QUE É O ICMS-EDUCAÇÃO?

O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) é um tributo estadual, previsto na Constituição Federal de 1988, que incide sobre operações de circulação de mercadorias, prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal, e de comunicação, além da entrada de produtos e serviços do exterior. Essa cobrança está regulamentada pela Lei Complementar nº 87/1996 e representa uma importante fonte de arrecadação no país.

Do montante arrecadado com o ICMS em cada estado, 75% permanece com o

governo estadual e os outros 25% devem ser obrigatoriamente repassados aos municípios. Essa fração de 25% é chamada de Cota-Parte Municipal do ICMS. Sobre essa parcela, o texto atual da Constituição Federal estabelece que entre 10% e 35%, conforme decisão de cada estado, devem ser distribuídos com base em indicadores educacionais dos municípios. Essa vinculação é o que caracteriza o mecanismo conhecido como ICMS-Educação.

A lógica é simples: quanto melhores forem os resultados educacionais de um município maior será sua participação na Cota-Parte do ICMS. Com isso, o ICMS-Educação transforma o desempenho educacional em critério para ampliar os recursos municipais, criando um incentivo financeiro para que as gestões locais priorizem a melhoria da aprendizagem de sua rede.

Um diferencial importante do ICMS-Educação é que os recursos adicionais recebidos não precisam, necessariamente, ser investidos exclusivamente em educação. Eles podem ser aplicados em outras áreas da administração municipal, como infraestrutura, saúde ou assistência social. Isso significa que investir em educação torna-se uma estratégia eficiente não apenas para melhorar a qualidade do ensino, mas também para ampliar o orçamento municipal como um todo. Por exemplo: um município com bons resultados educacionais pode utilizar os recursos adicionais recebidos para investir em pavimentação de ruas, na melhoria da iluminação pública, entre outras áreas.

COMO SURTIU O MECANISMO DE ICMS-EDUCAÇÃO

A implementação do ICMS-Educação no Brasil começou na década de 1990, com algumas experiências pontuais. Minas Gerais, em 1995, foi o primeiro estado a adotar critérios educacionais na distribuição da Cota-Parte Municipal do ICMS, seguido por Amapá (1996) e por Per-



UM DIFERENCIAL IMPORTANTE

DO ICMS-EDUCAÇÃO É QUE OS RECURSOS ADICIONAIS RECEBIDOS NÃO PRECISAM, NECESSARIAMENTE, SER INVESTIDOS EXCLUSIVAMENTE EM EDUCAÇÃO. ELAS PODEM SER APLICADOS EM OUTRAS ÁREAS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL, COMO INFRAESTRUTURA, SAÚDE OU ASSISTÊNCIA SOCIAL.

Educação



nambuco (início dos anos 2000). Nessas primeiras experiências, os percentuais destinados eram pequenos, girando em torno de 2% da Cota-Parte, e tinham como foco principal estimular a ampliação do acesso à escola.

Foi apenas em 2007 que esse instrumento passou por um salto qualitativo, liderado pelo estado do Ceará, impulsionado por dois avanços importantes. O primeiro foi destinar 18% dos 25% da Cota-Parte Municipal do ICMS com base em critérios educacionais, sinalizando de forma clara que a educação era prioridade no estado. O segundo consistiu em reorientar esses critérios: em vez de premiar apenas a expansão do acesso, como nas experiências anteriores, os repasses passaram a considerar, sobretudo, a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Ceará criou o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE) como guia para a distribuição dos recursos. Inicialmente, o cálculo do IQE considerava três variáveis principais: o desempenho dos estudantes nas avaliações externas da rede (Spaee), a evolução desses resultados ao longo do tempo e a taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, o estado estabeleceu uma lógica clara de incentivo: quanto melhores os resultados mensurados pelo IQE, maior o volume de recursos recebido pelo município — uma fórmula simples, de fácil compreensão e, portanto, capaz de direcionar de forma objetiva os esforços esperados dos gestores municipais.

Para além disso, a introdução desse mecanismo de incentivo financeiro foi acompanhada por uma política estruturada e robusta de apoio técnico e formação — o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) —, voltada a fortalecer as capacidades institucionais das redes municipais e a criar as condições necessárias para a melhoria dos resultados educacionais.

Essa combinação entre incentivo financeiro e apoio técnico permitiu ao Ceará alcançar resultados educacionais expressivos nas últimas décadas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb do estado saltou de 2,8 em 2005, antes da implementação do ICMS-Educação, para 6,3 em 2019, o terceiro maior resultado do país. Já nos Anos Finais, o avanço foi de 2,8 para 5,2 no mesmo período, fazendo do Ceará o estado com melhor resultado nos Anos Finais em 2019.

A IMPORTÂNCIA DO ICMS-EDUCAÇÃO

A experiência cearense traz reflexões importantes sobre a importância da implementação do ICMS-Educação no país. Um primeiro ponto é que a incorporação dessa política representa uma estratégia poderosa para elevar a prioridade ►

» da pauta educacional na agenda de estados e de municípios brasileiros. Ou seja, quando um estado opta por alocar um percentual da Cota-Parte Municipal do ICMS com base em critérios educacionais, melhorar os indicadores deixa de ser apenas uma diretriz técnica ou uma promessa de campanha e passa a impactar diretamente o orçamento municipal, o que tende a mobilizar de forma mais efetiva os esforços das gestões locais.

Esse novo cenário gera, como consequência, uma mudança significativa na forma como as gestões locais encaram a política educacional em seus municípios. Diante da possibilidade concreta de ampliar recursos por meio da melhoria dos resultados, os municípios tendem a reorientar suas práticas, priorizando a escolha mais qualificada de lideranças da secretaria e dos gestores escolares e o fortalecimento do apoio pedagógico às escolas, entre outras iniciativas voltadas para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Com o tempo, esse processo contribui para consolidar uma cultura de corresponsabilização entre estado e municípios, em que diferentes atores da gestão pública passam a se reconhecer como parte do esforço coletivo para melhorar a educação do território.

No entanto, a experiência do Ceará também demonstra que o incentivo financeiro, por si só, não é suficiente para garantir avanços. Nesse sentido, é fundamental que o mecanismo de indução seja acompanhado por um conjunto articulado de políticas de apoio técnico para os municípios. Sem esse suporte, o risco é que o ICMS-Educação aprofunde desigualdades pré-existentes, favorecendo municípios com maior capacidade instalada em detrimento daqueles que mais precisam de apoio. A combinação entre incentivo e apoio técnico é, portanto, indispensável para assegurar que a política funcione como um vetor de melhorias educacionais mais equitativas, e não de cenários excludentes.

Quando bem desenhado e implemen-

tado, o ICMS-Educação tende a gerar impacto na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes em todo o país. Não por acaso, a experiência cearense passou a inspirar outros estados e a influenciar o debate nacional sobre o uso de mecanismos de incentivo financeiro para a melhoria de resultados.

A EXPANSÃO DA POLÍTICA DE ICMS-EDUCAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL

Tendo em vista os resultados positivos atingidos pelo Ceará, a partir de 2016, alguns estados, como Espírito Santo, Pernambuco e Amapá, aprovaram legislações semelhantes ao desenho do ICMS-Educação cearense. Ainda que de forma pontual, essas iniciativas já sinalizavam uma tendência de expansão dessa política. Todavia, foi em 2020, com as discussões que culminaram no Novo Fundeb, que o tema ganhou maior notabilidade no debate nacional da educação.

Em agosto de 2020, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 108, que, além de instituir o Novo Fundeb, tornou obrigatória a reformu-

lação das regras de distribuição do ICMS por todos os estados, a fim de incorporar o ICMS-Educação. A partir dessa normativa, a Cota-Parte Municipal do ICMS passou a seguir um novo modelo: no mínimo 65% com base no valor adicionado fiscal e até 35% conforme critérios definidos em lei estadual — sendo que, obrigatoriamente, ao menos dez pontos percentuais desse total devem considerar indicadores educacionais voltados à melhoria da aprendizagem e ao aumento da equidade, considerando o nível socioeconômico dos estudantes.

Para fomentar o cumprimento dessas novas regras, a legislação federal definiu a implementação do ICMS-Educação como uma das condicionalidades (IV) para o acesso aos recursos suplementares do Valor Aluno Ano Resultado (Vaar), previstos no novo Fundeb. Portanto, nos estados que ainda não aprovaram a legislação do ICMS-Educação, os municípios ficam, em regra, inabilitados para receber os recursos do Vaar.

COMO ESTÁ A IMPLEMENTAÇÃO DO ICMS-EDUCAÇÃO HOJE NO PAÍS

Atualmente, 25 dos 26 estados brasileiros já dispõem de uma legislação que incorpora o ICMS-Educação. Apenas o Rio de Janeiro ainda não instituiu uma legislação sobre o tema.

Em todos os estados que já contam com legislação do ICMS-Educação, as novas regras já estão valendo. No entanto, muitos estados adotaram uma implementação gradual dos percentuais vinculados a critérios educacionais. É o caso, por exemplo, do Acre, que irá atingir 19% apenas em 2030; da Bahia, que projeta chegar a 18% em 2027; e de São Paulo, que prevê aumento gradual até atingir 13% em 2028. Essas transições permitem que os municípios se adaptem de forma progressiva às novas exigências.

Outro aspecto relevante é que, conforme previsto na Emenda Constitucional nº 108/2020, os estados têm autonomia para definir o desenho do ICMS-Educação em seus territórios,

INVESTIR EM EDUCAÇÃO TORNA-SE UMA ESTRATÉGIA EFICIENTE NÃO APENAS PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO, MAS TAMBÉM PARA AMPLIAR O ORÇAMENTO MUNICIPAL COMO UM TODO.

tanto no percentual adotado quanto nos critérios de mensuração. Isso resultou em modelos distintos em todo o país. Alguns estados, como Maranhão (20%), Acre (19%) e Amapá (18%), adotaram percentuais bem acima do mínimo legal (10%), aproximando-se do modelo cearense. Por outro lado, parte dos estados optou por manter o percentual mínimo de 10%, conforme estabelece a Emenda Constitucional nº 108/2020.

Ao analisar como cada estado mensura o critério educacional, é possível identificar alguns critérios mais recorrentes nas legislações estaduais. Entre eles, destacam-se: o nível de aprendizagem dos estudantes; a evolução dos resultados nas avaliações ao longo do tempo; a taxa de participação nas provas; a taxa de aprovação; e os critérios relacionados ao nível socioeconômico dos estudantes. Ainda que esses critérios estejam presentes em grande parte dos estados, sua aplicação varia de estado para estado, tanto no peso atribuído quanto nos recortes considerados.

Sobre este último ponto, é natural — e até desejável — que os estados adotem caminhos distintos na implementação do ICMS-Educação, já que a simples replicação do modelo adotado pelo Ceará não assegura, por si só, os mesmos resultados alcançados naquele contexto. Nesse sentido, cada estado deve adaptar o mecanismo do ICMS-Educação à sua própria realidade educacional, considerando seus desafios, suas prioridades e suas capacidades locais. Por outro lado, para que essa autonomia não enfraqueça o papel estruturante da política, é essencial que as legislações estaduais preservem sua lógica de indução: isto é, que a fórmula de distribuição priorize critérios educacionais voltados à melhoria da aprendizagem com equidade, em vez de diluir esse foco entre fatores menos alinhados ao propósito original da política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória recente do ICMS-Educação no Brasil revela o potencial desse mecanismo como importante alavanca para transformar a educação pública, induzindo resul-

tados concretos na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais. Sua ampliação para quase todo o território nacional, impulsionada pela Emenda Constitucional nº 108/2020, mostra como a experiência cearense inspirou e norteou o debate em escala nacional.

Mais do que uma mera regra de repasse tributário, o ICMS-Educação tem o mérito de colocar a educação no centro das prioridades de gestões municipais, conectando o orçamento público à responsabilidade com os resultados de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a experiência acumulada demonstra que, para cumprir plenamente sua função indutora, o mecanismo precisa ser sustentado por um conjunto de apoios técnicos consistentes e por regras de distribuição bem desenhadas, que reconheçam os diferentes pontos de partida dos municípios e estimulem avanços efetivos e equitativos.

O caminho trilhado até aqui é promissor, mas o sucesso do ICMS-Educação dependerá, cada vez mais, da capacidade dos estados e da União de monitorar sua implementação, promover ajustes e garantir que o foco na aprendizagem com equidade se mantenha firme. Com um bom desenho e uma gestão atenta, o ICMS-Educação pode seguir sendo um dos mais potentes instrumentos de indução de qualidade e equidade educacional no país. □

GABRIEL CORRÊA

é diretor de Políticas Públicas do Todos pela Educação, área responsável pelas produções técnicas de dados e Políticas Educacionais, relacionamento político e comunicação especializada em educação.

MANOELA MIRANDA

é gerente de Políticas Educacionais do Todos pela Educação, com experiência em gestão de programas no terceiro setor.

BERNARDO BAIÃO

é coordenador de Políticas Educacionais do Todos pela Educação, sendo o responsável pelo monitoramento e pela avaliação das Políticas Educacionais implementadas em âmbito nacional e subnacional.

PARA SABER MAIS

- BRASIL. Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996. Disponível em: https://mod.lk/ed27_ge1. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Brasília, DF: 26 de agosto de 2020. Disponível em: https://mod.lk/ed27_ge2. Acesso em: 14 jul. 2025.



O projeto NÚMERO 1 no apoio **ao Saeb!**

Com uma metodologia única e eficaz, que se apoia em recursos impressos e digitais, e com qualidade e gestão pedagógica, o projeto envolve estudantes, professores, gestores escolares e gestores das secretarias de educação em ações integradas, que desenvolvem as habilidades e competências exigidas nas avaliações do Saeb.

METODOLOGIA ÚNICA



LANÇAMENTO
IA

Com o apoio da inteligência artificial, o **Aprova Brasil** transforma dados em ações pedagógicas. Ferramentas como correção de textos e avaliação da fluência leitora otimizam o tempo do professor e fortalecem a aprendizagem.



Aponte sua câmera para o **QR Code** acima e saiba mais sobre o projeto **APROVA BRASIL!**

CONSULTORIA PEDAGÓGICA

Acompanhamento especializado, tanto na implantação do projeto, quanto na formação docente. Devolutivas pedagógicas para cada bloco de simulado, com direcionamento de plano de ação personalizado.



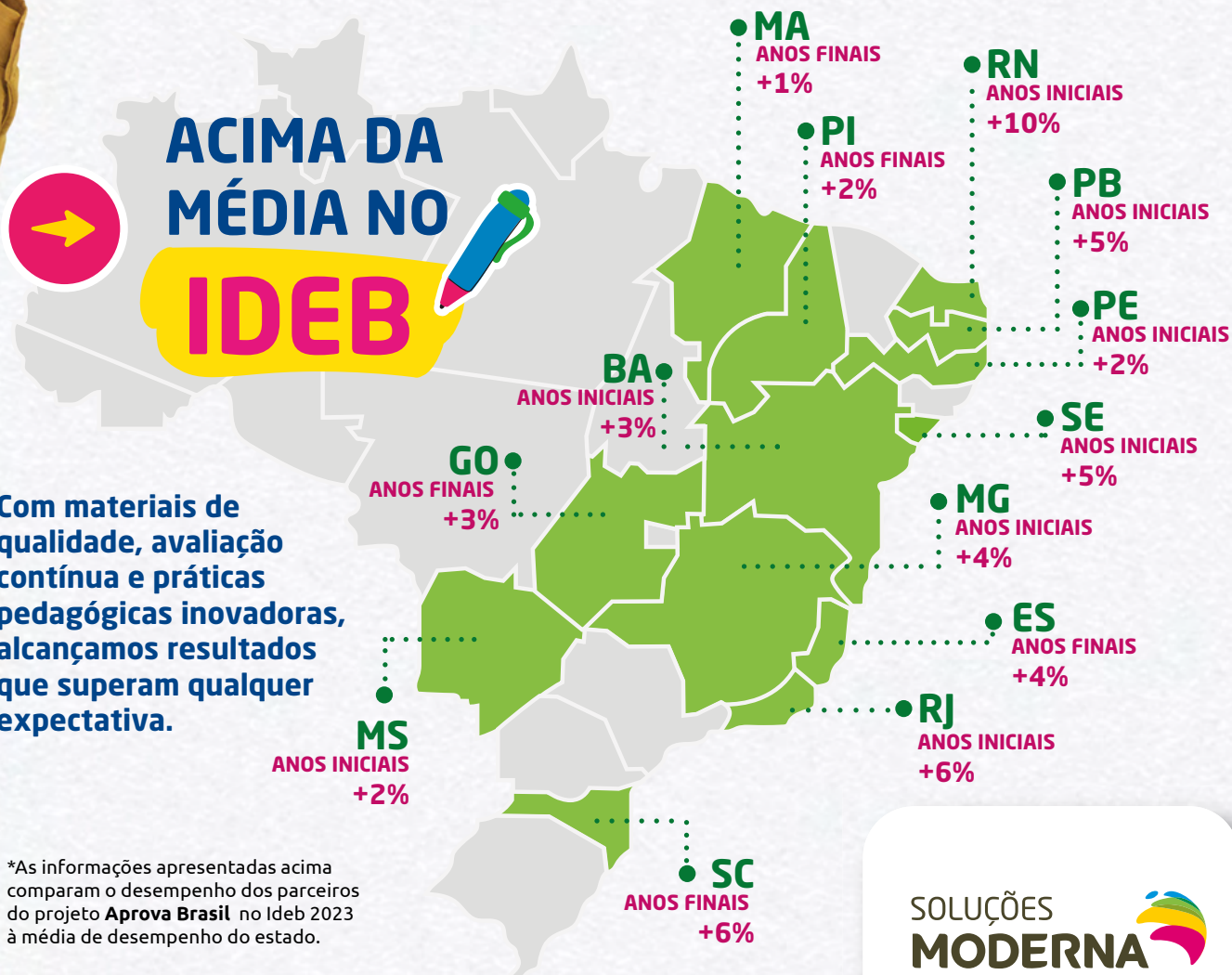
RECURSOS IMPRESSOS

- Livros para o aluno
- Guia para o professor
- Simulados com folha de respostas
- Sugestão de abordagem socioemocional no Ensino Fundamental
- Livro do coordenador
- Diário para o professor



RECURSOS DIGITAIS

- Avaliação diagnóstica
- Aplicativo com internet patrocinada
- Videoaulas com acessibilidade
- Livros digitais
- Simulados com correção automática
- Atividades complementares
- Jogos educativos
- Relatórios completos de gestão e monitoramento





A nova edição do SET Brasil, agora em sua versão 360°, oferece uma **experiência de aprendizagem ainda mais completa** para as redes públicas de ensino.

Além de conteúdos atualizados, o sistema de ensino integra uma **abordagem socioemocional e práticas de atenção plena (*mindfulness*)**, promove o **desenvolvimento de competências essenciais** para a vida e possibilita um ambiente de aprendizagem mais saudável e produtivo.

Um diferencial importante do material é o apoio à **Educação Inclusiva**, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a conteúdos que **valorizem suas individualidades e celebrem a diversidade**.



Pilares



Formação Docente

Assessoria pedagógica para gestores, coordenadores e professores, com ações presenciais e à distância.

Avaliações

Sondagem na Educação Infantil e um sistema robusto de avaliação no Ensino Fundamental, com foco na alfabetização, no Saeb e na BNCC.



Aponte sua câmera para o **QR Code** ao lado e saiba mais sobre o projeto **SET BRASIL 360º!**

Nossas Soluções



**EDUCAÇÃO INFANTIL
(DE 2 A 5 ANOS)**



**ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS**



**ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**



**EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**Plataforma e
aplicativo com
internet
patrocinada**



LIVRO DIGITAL



**OBJETOS
EDUCACIONAIS
DIGITAIS**



**BANCO DE
QUESTÕES**



**EAD PARA
PROFESSORES**



**PLANEJADOR
DE AULAS**



**CONTEÚDOS
COMPLEMENTARES
PARA O PROFESSOR**





PARA FORMAR
(E NÃO PERDER)
LEITORES NOS ANOS
INICIAIS

“O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame! Sonhe! Leia! Leia logo, que diabo, estou mandando você ler!” {DANIEL PENNAC}

TEXTO *Cristiane Cagnoto Mori*



1} CADÊ O LEITOR QUE ESTAVA AQUI?

QUANDO se acompanha uma roda de leitura na Educação Infantil, o mais recorrente é encontrar crianças entregues à escuta, encantadas com aquele texto que ganha movimento e som por meio do corpo e da voz da professora. Os bebês e as crianças (bem) pequenas se entregam à leitura em voz alta como mais um momento de brincadeira e, do alto da seriedade com que a encaram, experienciam a leitura com o corpo todo, razão pela qual, muitas vezes, movimentam-se, exploram o ambiente e se expressam pela linguagem oral e corporal. E, como em outros contextos, essas crianças aprendem.

Nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, as crianças aguardam ansiosas pelo momento da leitura, escolhem livros e, quando podem, trazem de suas casas livros para que a professora os leia. Quando a escola fomenta comportamentos leitores desde cedo, elas reconhecem autores, ilustradores, editoras; manifestam suas preferências e falam sobre os livros. O Ciclo da Alfabetização costuma ser o período em que os estudantes desejam ler por si mesmos, e é comum vê-los “decifrando” o texto do livro que carregam no colo.

Porém, gradativamente, é como se esses pequenos leitores se perdessem no caminho. À medida que avançam os anos escolares, têm início as queixas dos professores de que seus estudantes “não gostam de ler”, e, não raro, no final dos Anos Iniciais, é comum que o número de leitores genuinamente interessados pelos livros seja menor relativamente àqueles que já os veem como (mais) uma atividade obrigatória e escolarizada.

Cadê o leitor que estava aqui? Onde perdemos aquelas crianças que se divertiam com a leitura das parlendas, dos poemas, das narrativas? Que se alegravam e se emocionavam com as “histórias” lidas e relidas? O que muda em tão pouco tempo?



2} TINHA UM PROFESSOR NO MEIO DO CAMINHO

AO ANALISAR os anos da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização, há dois elementos comuns que se mantêm: um estudante que não lê e um professor que lê para ele e com ele. Esse cenário em que um leitor mais experiente compartilha a leitura com uma criança que não sabe ler ou não o faz fluentemente tende a rarear, a partir do momento em que ela (supostamente) aprende a ler. A propósito, valem as palavras dos pais de um garoto recém-alfabetizado, narradas por Pennac:

Nós nos deixamos ficar cegos por esse entusiasmo? Acreditamos que bastaria a uma criança o prazer das palavras para dominar os livros? Pensamos que a aprendizagem da leitura iria por si mesma, como vão a marcha vertical ou a linguagem – resumindo, um outro privilégio da nossa espécie? O que quer que seja, é o momento que escolhemos para pôr fim às leituras noturnas.

A escola ensinava a ler, ele punha paixão nisso, era uma virada na vida dele, uma nova autonomia [...].

Ele estava grande, agora, podia ler sozinho, caminhar sozinho no território dos signos. (1993, p. 45)

Tal como ocorre ao garoto do romance de Pennac, grande parte de nossos estudantes desvincula-se da leitura e do prazer que



Ilustração: Lambuja

sentia, à medida que avança em seu processo de escolarização. Assim como é plausível afirmar que, ao final do 2º ano, a maioria dos estudantes encontra-se alfabetizada, é igualmente necessário apontar que a condição de alfabetizados não consigna a eles a mesma experiência leitora que tinham, quando integravam as práticas de compartilhamento da leitura.

Quando lê, o professor oferece uma experiência leitora. Além de fluente e expressiva, a leitura ocorre no aconchego desse mediador e dos colegas, atravessada por intimidade, acolhimento e afeto. Os sentidos podem ser construídos porque há um leitor que empresta sua voz e seu corpo ao texto, e podem ser reconstruídos e ressignificados porque a compreensão individual é constantemente interpelada pelas compreensões dos outros. Por fim, as sensações e os sentimentos convocados pela leitura de uma (boa) obra literária têm abrigo nessa experiência; o professor-mediador (e os colegas) dá continuidade e contorno ao medo, à raiva, à tristeza, à indignação, ao êxtase, ao espanto e a quais forem as reações despertadas pela leitura.

Não é trivial garantir que essa experiência leitora ocorra individualmente; na verdade, não é possível que recém-leitores a alcancem, embrenhados que estão no processo de decodificação do texto escrito. Por essa razão, parece-nos inegociável que, na escola, o professor mantenha as práticas de leitura em voz alta e de leitura compartilhada, mesmo depois que seus estudantes tenham aprendido a ler.

3 } E NO MEIO DO CAMINHO CONSTRÓI-SE UMA PONTE

ESPECIALMENTE quando os estudantes são leitores recentes, mas também nos casos em que já leem com fluência, é compulsório que o professor medeie a leitura. Essa mediação permitirá que o ambiente escolar se configure como uma ponte entre os estudantes, o texto a ser lido e suas condições de produção. Segundo Colomer, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá aos estudantes a oportunidade de atravessá-la”. (Colomer, 2007, p. 147)

É a mediação do professor que permitirá que o processo de construção de sentidos de cada leitor possa interpelar e ser interpelado pelos sentidos construídos pelos outros estudantes, de modo que os sentidos de um texto possam ser ressignificados e ampliados. Mas, para que essa mediação alcance seu potencial formador (de leitores), é necessário que o professor domine o processamento da leitura em seus diferentes aspectos, sobretudo os (meta) cognitivos, linguísticos e discursivos. Esse domínio permitirá ao mediador da leitura planejar e executar as intervenções adequadas, em seus momentos estruturantes, ou seja, do antes, do durante e do depois da leitura.

Preparando-se para atravessar { ANTES DA LEITURA }

O primeiro aspecto a ser considerado, antes da leitura, é a motivação. Conforme afirma Solé (1998), para que se interessem pela leitura, é preciso, por um lado, que os estudantes se sintam capazes de ler, seja porque dispõem dos recursos para isso, seja porque sabem que podem contar com o apoio do professor. Por outro lado, a própria situação de »

» leitura tem de ser instigante, desafiar os estudantes para algo novo e/ou interessante. Ainda que saibamos que toda leitura realizada na escola esteja inexoravelmente escolarizada, emprestemos, aqui, uma expressão cunhada por Soares (2006) e defendamos que o professor se ocupe de propor uma escolarização adequada da leitura, que será tanto mais alcançada quanto mais próxima a situação (escolar) de leitura for de seus usos reais e autênticos.

Um bom termômetro para planejar situações de leitura que se aproximem de seus usos sociais reside nos propósitos leitores, ou seja, nos objetivos que o leitor busca alcançar por meio do texto que lerá. Trata-se, então, de emular práticas sociais cujas demandas se resolvem por meio da leitura, por exemplo: buscar, na grade de programação, o cinema mais próximo em que o filme desejado esteja sendo exibido; reunir informações, de diferentes verbetes enciclopédicos, para organizar um seminário; informar-se sobre o nascimento do filho de uma girafa em uma notícia; encantar-se com a leitura de um livro etc.

De acordo com Kleiman (1992), o nível de retenção de informações sobre uma leitura está intrinsecamente ligado aos objetivos que a guiaram; portanto, uma leitura sem um propósito definido tende a resultar em um baixo nível de compreensão. Assim, tanto para garantir a motivação dos estudantes quanto para amplificar as possibilidades de compreensão, é fundamental que o professor pactue com eles as razões pelas quais lerão e o que pretendem alcançar depois da leitura.

O adequado ensino da leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor dependem, também, das características dos textos ofertados, e isso vale para os gêneros discursivos dos variados campos de atuação (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa), e, de forma inegociável, para os gêneros literários. Assim, os primeiros passos da mediação da leitura concretizam-se na escolha de um exemplar que preze pela qualidade do texto, tanto em seus aspectos verbais quanto naqueles multissemióticos, ligados às diferentes linguagens empregadas. No caso das obras literárias, têm importância o projeto gráfico-editorial, as ilustrações, o enredo, a densidade das personagens e, sobretudo, os recursos linguístico-semióticos que, tecendo a literariedade, instiguem o leitor e se abram a múltiplas compreensões. Selecionado o texto de leitura, cabe ao mediador conhecê-lo e estudá-lo, de modo a planejar as intervenções que fará.

Parte dessas intervenções deve incidir sobre os expedientes de que se lançará mão para acionar os conhecimentos prévios do leitor, os quais in-

cluem conhecimentos linguísticos, textuais-discursivos e de mundo. É importante considerar que não se trata obrigatoriamente de uma ativação; em muitos casos, os estudantes precisam do professor para constituir um corpo de conhecimentos necessários para se engajar em uma leitura compreensiva. Para isso, é importante que haja um diálogo prévio, composto tanto por perguntas que ativem o que os estudantes já sabem quanto por comentários que os apoiem a lidar com o gênero discursivo (incluindo a textualidade e o vocabulário) e a temática do texto que será lido. Ainda antes da leitura, recomendam-se aquelas perguntas que levam o leitor a antecipar propriedades e conteúdos do texto, ou seja, a formular hipóteses sobre o que esperam encontrar, seja em relação ao assunto, seja em relação ao gênero.

Tão importante quanto acionar conhecimentos prévios e incentivar a formulação de hipóteses é considerar as participações dos estudantes no momento da leitura propriamente dita.



Atravessando a ponte

{ DURANTE A LEITURA }

Antes de tudo, cabe ponderar que as intervenções que visam à construção da compreensão leitora ocorrem durante a leitura, quando o professor propõe uma leitura colaborativa, modalidade didática na qual ele interrompe a leitura em momentos-chave, previamente selecionados, para propor perguntas que explicitam as estratégias leitoras que está empregando, visando ensiná-las.

De acordo com Solé (1988), uma das tarefas fundamentais do estudante durante a leitura é a de resumir o texto. Para tanto, é fundamental que o professor recupere o objetivo da leitura e provoque os estudantes por meio de questionamentos que os levem a destacar as ideias centrais de cada parte do texto, de modo a ir elaborando sínteses parciais, as quais, ao final da leitura, comporão uma compreensão global. Ainda no escopo da ação de resumir, perguntas que incidam sobre a ordem dos acontecimentos (em uma narrativa) ou sobre os argumentos empregados (em textos argumentativos) são importantes.

O professor deve instigar o diálogo, propondo questões provocativas que levem os estudantes a construir sentidos que “escondidos” entre ou por trás das linhas, inferindo-os, bem como incentivar a inferência de palavras desconhecidas, por meio da retomada da significação construída até aquele momento e da releitura do trecho em que a palavra surgiu.

Por fim, é mister que o professor solicite a elaboração de hipóteses a respeito da continuidade do texto, confrontando as descobertas feitas àquelas antecipações realizadas antes da leitura. Esse movimento de formular, checar e reformular hipóteses garante, de acordo com Kleiman (1992), que o leitor autoavalie a compreensão do que está lendo, mantendo-o atento ao texto.

O que vale é o caminho

{ DEPOIS DA LEITURA }

Quando a leitura colaborativa é planejada e realizada adequadamente, o momento posterior à leitura pode (deve) ser especialmente dedicado a uma apreciação sobre o texto, ou seja, àquele diálogo em que os sentidos são reconstruídos e as opiniões fundamentadas podem ser expressas.

Naturalmente, alguns movimentos didáticos do professor são requeridos, a fim de apoiar os estudantes, e, entre eles, destacam-se:

- A}** a retomada do objetivo de leitura e a identificação da ideia central do texto;
- B}** a articulação de outros elementos do texto à ideia central, buscando uma compreensão global;
- C}** a problematização do título, julgando sua adequação e sua motivação.

As hipóteses iniciais devem ser retomadas e confron-

tadas com as descobertas feitas durante a leitura. Para tanto, vale recuperar as sínteses parciais que foram elaboradas e, por meio de boas perguntas, incentivar os estudantes a indicar as informações mais relevantes, agrupando-as.

Finalmente, deve-se provocar os estudantes a falar sobre o texto, seja na direção de apreciá-lo estética e afetivamente (Rojo, 2009), especialmente no caso dos gêneros literários, seja na direção de concordar ou discordar de seus posicionamentos, capacidade leitora que pode ser exercida em relação aos textos literários, mas que é particularmente convocada nos gêneros que expressam fatos, acontecimentos e, sobretudo, pontos de vista (reportagens, artigos de opinião, resenhas, anúncios publicitários, artigos científicos etc.). Cabe lembrar que a elaboração de apreciações depende da compreensão do texto; por isso, a expressão de opiniões e posicionamentos dos estudantes somente deve ocorrer após essa compreensão ter sido suficientemente construída.

Aonde se chega no final

Formar leitores é uma tarefa complexa, multifacetada e, sobretudo, processual. Exige curadoria de textos de alta qualidade, um trabalho didático intencionalmente planejado e, sobretudo, um professor formado para ser um mediador de leitura.

Ainda que haja expedientes didáticos fundamentais a ser empregados antes, durante e depois da leitura, encerramos essas reflexões lembrando que: “O homem (...) escreve livros porque se sabe mortal. (...) lê porque se sabe só. (...) nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade” (Pennac, 1993, p. 167). Por isso, garantamos aos nossos estudantes o direito de calar. □

CRISTIANE CAGNOTO MORI

é professora do curso de Pedagogia no Instituto Singularidades, instituição onde coordena a Formação Continuada.

PARA SABER MAIS

- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas/SP: Pontes, 1992.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Linguagem e educação).
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



Educação matemática para pedagogos: o que é essencial?

Para muitos, a Matemática é um bicho de sete cabeças. Para mudar essa visão, o professor precisa acolher o erro como um degrau necessário, em que o aluno entende que quem erra tem mais chances de testar hipóteses, construir significados e se engajar de verdade no aprendizado.

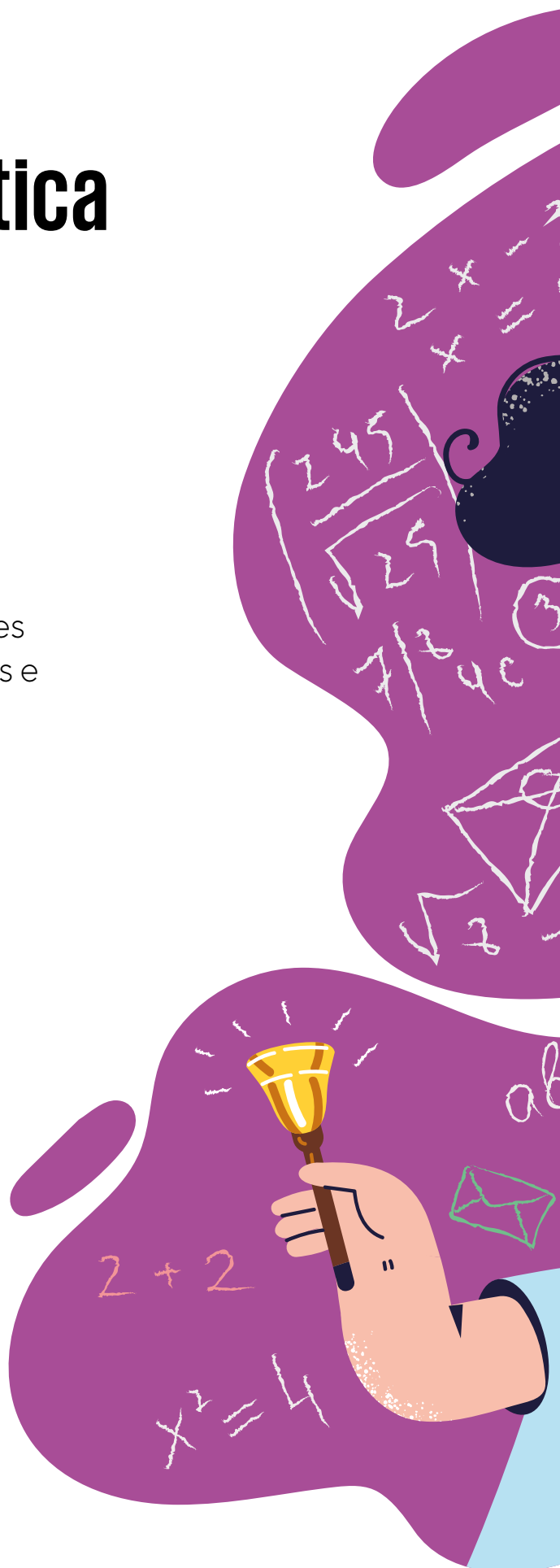
TEXTO Cláudio Marques e Ênio Silveira

SE EXISTE UMA DISCIPLINA que provoca calafrios em boa parte dos professores dos Anos Iniciais, essa disciplina é a Matemática. O receio muitas vezes nasce na formação inicial, na graduação em Pedagogia, quando muitos futuros docentes vivenciam um ensino fragmentado, distante da realidade escolar ou, pior, marcado por experiências negativas anteriores como alunos.

O resultado? Professores inseguros, que transmitem esse sentimento às crianças, perpetuando a ideia de que Matemática é difícil, inalcançável, só para “gênios”. Contudo, não precisa ser assim. Educar é, também, (re)significar saberes, e com a Matemática não é diferente, pois é possível transformá-la em ferramenta de leitura crítica do mundo.

MAIS DO QUE CONTAS: O PAPEL DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Nos primeiros anos escolares, a Matemática não deve ser reduzida à mera repetição da tabuada, embora ela seja importante para agilizar cálculos e resolver problemas do dia a dia. Mais do que decorar, é essencial compreender e aplicar esse conhecimento de forma significativa. O foco deve estar no desenvolvimento do raciocínio lógico, na resolução de problemas, na capacidade de argumentar, estimar e interpretar informações num mundo repleto de dados e tecnologias em permanente transformação.





Além de ensinar a calcular, a escola tem a missão de formar cidadãos capazes de tomar decisões conscientes, de compreender o mundo à sua volta e posicionar-se criticamente. E, sim, é possível potencializar essa formação por meio da Matemática.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM DESAFIO AINDA EM ABERTO

Boa parte dos cursos de Pedagogia dedica uma carga horária relativamente pequena à Matemática. E, quando esse conteúdo aparece, muitas vezes está centrado em revisar conceitos do ensino básico ou em apresentar metodologias superficiais, sem uma discussão pedagógica propositiva à didática a ser futuramente aplicada.

O essencial para o pedagogo é compreender como as crianças aprendem matematicamente. Isso inclui saberes sobre o desenvolvimento cognitivo, o uso de materiais concretos, a importância do erro como parte da aprendizagem e a necessidade de contextualizar os conteúdos. Dessa forma, uma boa pedagogia passa pelo entendimento de cinco pontos fundamentais: »

- » 1 **Não precisa dominar trigonometria**, por exemplo, mas é fundamental entender as operações básicas e seus significados.
- 2 **Conhecer as etapas** do desenvolvimento matemático infantil.
- 3 **Saber utilizar recursos concretos**, como propôs Montessori.
- 4 **Utilizar jogos, histórias, brincadeiras e situações do cotidiano** para ensinar, garantindo a contextualização defendida por Freire.
- 5 **Ter clareza dos objetivos de aprendizagem de cada etapa**, como exige uma escola democrática, segundo Anísio Teixeira.
- 6 **Estar aberto ao erro como caminho para o acerto e fazer as mediações necessárias**, como reforçou Vygotsky.

O MEDO DO ERRO E A CULTURA DA RESPOSTA CERTA

Vivemos em uma cultura escolar que valoriza respostas prontas, rápidas e assertivas. Essa lógica, muitas vezes reforçada por avaliações tradicionais e pela pressão por resultados, mina a curiosidade e a coragem de explorar. Para ampliar tal visão, o professor precisa acolher o erro como um degrau necessário para o processo de aprendizagem. Mostrar não saber algo é o primeiro passo para aprender.

Na Matemática, esse acolhimento é um alicerce importante para a construção do conhecimento. O aluno que não teme errar sente-se mais à vontade para testar hipóteses, construir significados e se engajar de verdade. Nesse contexto, o erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser um indicativo de movimento e de ação, afinal de contas, só pode errar aquele que tenta acertar.

Outro ponto importante é que, ao valorizar os processos de aprendizagem e não apenas as respostas certas, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Ao estimular estratégias como a resolução coletiva de problemas e a escuta ativa, é possível construir um ambiente seguro para aprender. Assim, a Matemática deixa de ser um campo de certezas absolutas e se torna um espaço de investigação, diálogo e construção conjunta de saberes.

BOAS PRÁTICAS: QUANDO O CONCRETO VIRA CONTEÚDO

Atividades com materiais manipuláveis, como blocos lógicos, ábacos, tampinhas, jogos de tabuleiro e atividades com receita culinária ou de medição de espaços, são exemplos de como a Matemática pode ser aproximada do cotidiano dos estudantes e, desse modo, ser vivenciada antes de ser simbolizada. Essas interações colaboram para a criança construir significados a partir da ação, do toque, da observação e da experimentação.

Antes de apresentar os conceitos, as crianças precisam compreendê-los. Para isso, precisam tocar, ver, brincar, experimentar. Essas são as bases essenciais para garantir a compreensão futura e o desenvolvimento do pensamento abstrato. O conteúdo que nasce da experiência concreta se torna mais significativo e duradouro.

O professor que integrar o lúdico e o cotidiano ao ensino da Matemática amplia as possibilidades de aprendizagem e

atende aos diferentes estilos cognitivos. A transição do concreto para o simbólico, quando respeita o tempo e o ritmo de cada criança, fortalece a autonomia intelectual e contribui para a formação de sujeitos que pensam, questionam e resolvem problemas com criatividade.

ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Outro ponto essencial é a articulação entre a alfabetização e o letramento matemático. A criança que não compreende o enunciado não consegue resolver um problema. Logo, leitura e Matemática andam de mãos dadas. Nesse sentido, o pedagogo alfabetizador também precisa compreender que ensinar Matemática é ampliar o repertório de linguagem, trabalhar com diferentes gêneros textuais (como gráficos, tabelas, listas, mapas) e criar oportunidades reais de uso da Matemática no dia a dia.

A pesquisa Alfabetiza Brasil, divulgada pelo MEC e pelo Inep, traz dados relevantes sobre o cenário da alfabetiza-



ção matemática no país: apenas 47% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental atingiram o domínio mínimo esperado em Matemática e apenas 56% registraram um nível adequado de alfabetização em Língua Portuguesa. Os resultados evidenciam a urgência de combinar práticas pedagógicas que articulem o desenvolvimento da linguagem com o raciocínio lógico desde os primeiros anos escolares.

Essa combinação não é apenas sobre ensinar a ler os problemas matemáticos, mas também, e principalmente, ajudar a desenvolver a capacidade de interpretação das informações numéricas, de reconhecer padrões, de estimar quantidades e de aprender a tomar decisões com base em dados.

E QUANDO O PRÓPRIO PROFESSOR NÃO GOSTA DE MATEMÁTICA?

Reconhecer essa dificuldade é o primeiro passo. Buscar formação continuada, conversar com colegas, trocar experiências, participar de grupos de estudo e, sobretudo,

permitir-se reaprender é essencial. Muitos professores descobrem a beleza da Matemática ao ensiná-la de forma significativa. Quando o foco muda do “acerto rápido” para a “compreensão real”, tudo muda. Inclusive o prazer em ensinar. A seguir, algumas sugestões:

- 📌 **Cursos online gratuitos** oferecidos por universidades públicas e pelo Ministério da Educação.
- 📌 **Podcasts** e canais de educação disponíveis na internet.
- 📌 **Grupos de formação** em redes municipais e estaduais.
- 📌 **Leitura de autores e pesquisadores** sobre o ensino da Matemática para os Anos Iniciais, como Kamii, Nacarato, Lorenzato, Perrenoud, Montessori e Vygotsky, além de grandes referências brasileiras, como Anísio Teixeira e Paulo Freire.

POR UMA NOVA CULTURA MATEMÁTICA

A transformação do ensino da Matemática nos Anos Iniciais passa por um movimento coletivo, que exige formação contínua dos professores e revisão criteriosa dos materiais didáticos — fundamentais para orientar o trabalho pedagógico e garantir a qualidade da aprendizagem. Esses materiais devem integrar como recursos didáticos e tecnológicos atualizados, ampliando as possibilidades de uso para toda a comunidade escolar e fortalecendo práticas inovadoras e eficientes.

Dessa forma, o pedagogo não precisa ser matemático, mas precisa compreender a Matemática como linguagem, como forma de pensar, como ferramenta de emancipação. Tal qual defende Paulo Freire, educar é um ato político, é um direito de todos, consoante a Anísio Teixeira.

Desmistificar é tirar o peso, a culpa, o medo. É ensinar com alegria, significado e sentido. É, como Montessori propôs, confiar na capacidade natural da criança para aprender, e como Vygotsky sugeriu, criar contextos sociais ricos e desafiantes. Isso é essencial. □



CLÁUDIO MARQUES

é professor, palestrante e autor de obras didáticas de Matemática publicadas pela Editora Moderna. Atua na transformação do ensino da Matemática, despertando pensamento crítico, autonomia e criatividade em estudantes e educadores.

ÊNIO SILVEIRA

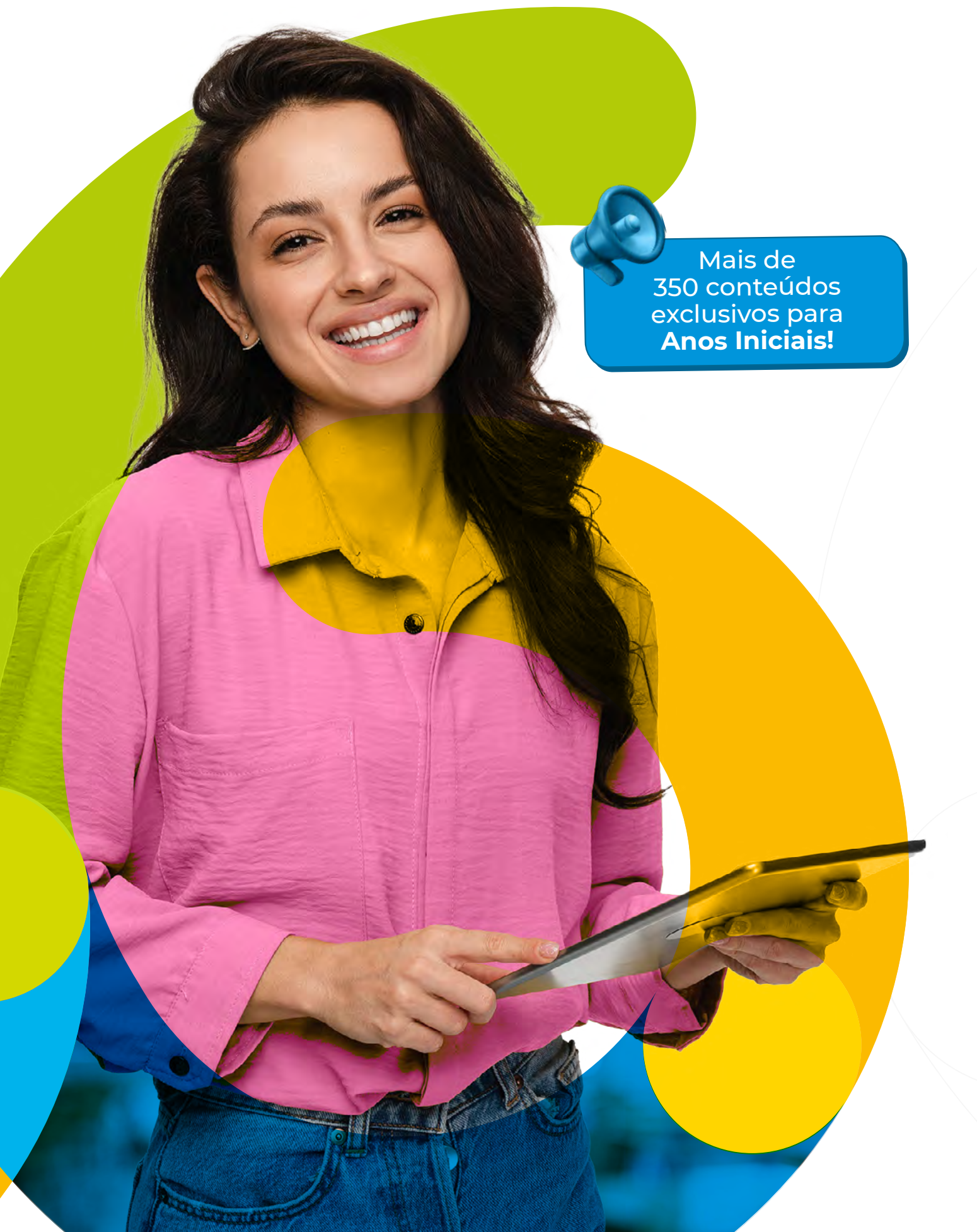
é engenheiro, professor, diretor escolar e autor de obras didáticas de Matemática publicadas pela Editora Moderna. Dedicou sua trajetória à construção de uma educação de excelência, tornando a matemática mais acessível, viva e significativa.

PARA SABER MAIS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Alfabetiza Brasil*: Inep publica relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil, 4 de dezembro de 2023. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pct. Acesso em: 12 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MONTESSORI, Maria. *A descoberta da criança: Pedagogia científica*. Tradução de Aury Brunetti. Campinas: Kirion, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.



Mais de
350 conteúdos
exclusivos para
Anos Iniciais!





MODERNAmigos

Sua **Central de Recursos** para otimizar a **prática pedagógica**.



Planos de aula e planejador interativo em poucos cliques



Simulados/SAEB e sugestões de atividades prontos para imprimir



Banco de questões e avaliações



Acesso a eventos digitais gratuitos com certificação



Moderna Forma EAD:
cursos com certificação

moderna.com.br/modernamigos



Cadastre-se:



O rio da **minha** aldeia

Conhecer o mundo a partir dos espaços de vivência cotidiana ajuda não só a entendê-lo como também a saber quem somos e o que nos distingue dos outros.

TEXTO *Rubem Barros*



O FERRO, como versejou Carlos Drummond de Andrade, era elemento predominante nas calçadas e nas almas itabiranas. Assim como a tristeza, o orgulho e o couro de anta que o poeta rememora na “Confidência do Itabirano”, presente em seu terceiro livro (*Sentimento do Mundo*), o ferro foi símbolo de dureza e riquezas nos seus primeiros tempos de investigação e conhecimento do mundo. Sua origem, mesmo transformada em imagem na parede, tornou-se permanência no homem em que ele se constituiu.

É a partir da força dessa ligação quase umbilical com o lugar onde nascemos e vivemos nossos primeiros anos de vida e de formação que os processos

educacionais podem explorar o entendimento de diversas dimensões da realidade presentes na vida das crianças.

“É fundamental para a aprendizagem dos alunos trabalhar a partir de sua realidade próxima, contextualizando aquilo que se ensina. Essa é a base da teoria do Paulo Freire”, menciona Maíra Fernandes, licenciada e bacharel em Geografia e coautora de conteúdos de obras regionais do 3º ao 5º ano do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). A nova proposta do Ministério da Educação para os livros que chegam às escolas em 2027 prevê a valorização de estudos de ciências humanas com foco em regiões e territórios. ➤



» Como registra a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do ensino fundamental, é “importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros)”.

Trabalhar com a região em que os alunos vivem permite que eles construam identificação com o universo circundante e a própria identidade. “Antes, falava-se indistintamente de todo o território brasileiro como se fosse algo homogêneo. Quando acentuamos os aspectos locais, valorizamos a diversidade e as várias regionalidades da cultura brasileira, criando um sentimento de pertença àquele território específico”, completa Maíra.

O trabalho com questões locais enfatizando aspectos geográficos e históricos é estratégico na apreensão de várias noções que ajudam a situar a criança no mundo. Maíra, que é, também, mestre em Arquitetura com tese na área de Planejamento Urbano e Regional, lembra que a criança adquire, por intermédio da escola e das vivências familiares, a dimensão do mundo em termos espaciais. Esse olhar mais sistemático e analítico abre as portas para as diferentes escalas com que se pode trabalhar.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a espacialidade do lugar em torno do qual gira a vida da criança e de sua família representa, além do conhecimento do território, a identificação de seus laços sociais. Lugares como parques, centros comerciais, esportivos e igrejas ajudam a criar a ideia de pertencimento e uma primeira perspectiva histórica. Normalmente, a ideia de lugar é associada ao bairro ou ao perímetro em torno do qual se dão as relações sociais da criança. É o eixo de trabalho dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No terceiro, já entra em cena a região, conceito mais amplo que inclui também aspectos cívicos e comparações com outras regiões, da mesma cidade ou de localidades diferentes.

No 4º e 5º anos do Ensino Fundamental há uma complexificação dos espaços e das relações. Passam a ser objeto de atenção as relações e as esferas de poder (municipal, estadual, federal), os conjuntos de regras que permeiam essas relações entre eles e entre os cidadãos. “É como um lego que vai sendo construído”, compara Maíra Fernandes.

Nessa construção, as visões de Geografia e História desempenham papel fundamental. A Geografia permite explorar a curiosidade de conhecer o mundo, fornece instrumentos e balizas que dão essa oportunidade. Já a História ajuda na forma-

ção de um estudante mais crítico, que identifique, por meio da observação do território e dos hábitos daqueles que nele habitam, formas de expressão e também de opressão, questões ligadas aos direitos humanos, a partir de ações dos agentes locais.

“É papel fundamental da sala de aula estimular esse olhar e a importância da luta pela garantia de direitos junto ao poder público e o poder econômico. Lembrando que no 4º ano se ensinam os princípios fundamentais da Constituição Federal”, salienta a autora e geógrafa.

COMO TRABALHAR COM OS ALUNOS

Ex-professora e coordenadora pedagógica, com 30 anos de atuação em sala de aula, a bacharel e licenciada em história Maria Lídia Vicentin Aguiar é entusiasta da perspectiva de trabalhar a partir de conteúdos regionais. Também autora de didáticos, ela explica que hoje há um movimento intenso nas universidades brasileiras em direção à história regional, que ela relaciona à criação de várias instituições públicas federais e estaduais no ensino superior. É um processo elucidativo da diversidade sociocultural e histórica na formação do Brasil.

“Há décadas temos as diretrizes curriculares nacionais, mas é importante aproximar os conteúdos daquilo que a criança vive em seu dia a dia. É uma proposta que será bem recebida, pois fala diretamente àquilo que está no universo dos alunos. A chance de aprender mais e melhor cresce. É o que diz a minha experiência como coordenadora”, diz ela, que durante três anos exerceu a função no Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo.

A educadora sugere um caminho para potencializar as aprendizagens, com alguns passos válidos tanto para o olhar sobre o espaço como também sobre o tempo histórico. A proposta é composta de cinco passos, a saber: uma educação do olhar; o desenvolvimento da capacidade de fazer perguntas significativas (ao passado e ao presente); a procura por lugares e pessoas que respondam a essas perguntas; o ato de fazer registros; e a reflexão sobre as pesquisas e os dados levantados. A seguir, uma breve síntese de cada um desses aspectos do trabalho.

A EDUCAÇÃO DO OLHAR

Os professores devem propor atividades que consistam na observação – o mais detalhada possível – dos espaços em que os estudantes transitam, partindo de seu bairro, de sua escola, e alargando o olhar, ao longo dos anos iniciais, para o seu município, seu estado e sua região do país. É importante assinalar os elementos da cultura regional que fazem parte da cultura do aluno. »



Confidência do itabirano

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.
A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.
De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...
Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

» Um bom exemplo disso são os hábitos alimentares: quais são os alimentos que constituem, tradicionalmente, o café da manhã e as outras refeições daquele lugar? O que é único, em termos de costumes, daquela região, e como foram construídos ou incorporados ao longo do tempo?

Do ponto de vista do espaço físico, é importante a observação do próprio entorno, educar o olhar para o passado, identificar os vestígios de outros tempos que ainda estão presentes.

FAZER PERGUNTAS

Ponto de partida para fazer pesquisas: Como era? Por que era assim? Se não é mais, por qual motivo? O professor deve ajudá-los nesse processo de questionamento do passado, lembrando que as perguntas são diferentes conforme a idade. É recomendável a busca de fontes orais, com depoimentos de pessoas mais velhas, que saibam cotejar passado e presente.

Esse exercício ajuda o estudante a ter percepção do processo histórico, o que muda, o que permanece, como e por que muda. “Ao propor a construção de uma história local, regional, isso permite desenvolver conceitos fundamentais para a disciplina”, frisa Maria Lídia.

LUGARES E PESSOAS QUE RESPONDAM

Além das entrevistas com pessoas do lugar, uma boa dica é procurar os marcos de memória das localidades e seu significado para aquela população. Mesmo em lugares menores há museus, bibliotecas ou acervos particulares. Com isso, podem-se construir as noções de patrimônio histórico, artístico, cultural e natural, aspectos que remetam à formação de identidade e singularidade daquela população.

FAZER REGISTROS

É imprescindível que o que foi pesquisado seja registrado. Para isso, os professores podem se utilizar de diferentes estratégias e linguagens, como o uso de gravações com celulares, em áudio e vídeo, com registros de lugares, manifestações artísticas, pessoas e entrevistas. Também podem estimular a produção de sínteses textuais, desenhos e pinturas.

REFLEXÃO SOBRE AS PESQUISAS

Momento em que o papel do professor é essencial para ajudar os estudantes a organizar o material coletado, pensar acerca dos sentidos de suas pesquisas, ver o que é próprio do lugar e o que é comum a outras localidades, digerir conceitos e a importância daquilo que foi observado.

“O RACIOCÍNIO ESPAÇO-TEMPORAL

BASEIA-SE NA IDEIA DE QUE O SER HUMANO PRODUZ O ESPAÇO EM QUE VIVE, APROPRIANDO-SE DELE EM DETERMINADA CIRCUNSTÂNCIA HISTÓRICA. A CAPACIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DESSA CIRCUNSTÂNCIA IMPÕE-SE COMO CONDIÇÃO PARA QUE O SER HUMANO COMPREENDA, INTERPRETE E AVALIE OS SIGNIFICADOS DAS AÇÕES REALIZADAS NO PASSADO OU NO PRESENTE, O QUE O TORNA RESPONSÁVEL TANTO PELO SABER PRODUZIDO QUANTO PELO CONTROLE DOS FENÔMENOS NATURAIS E HISTÓRICOS DOS QUAIS É AGENTE.”

*BNCC Ensino Fundamental,
Ciências Humanas*





Maria Lúcia lembra que os passos propostos acima estão na BNCC e que os livros regionais agora propostos pelo MEC dialogam explicitamente com a Base.

E, se já houve, em outros momentos, recortes de história de estados e municípios, a proposta que se coloca agora se distingue pelo fato de não propor a simples oferta de conteúdos prontos e memorizáveis, mais sim de trazer ferramentas que permitam ao aluno se apropriar progressivamente de conceitos para pensar a Geografia e a História.

Para a professora, é uma possibilidade de refrear a crescente tendência de homogeneização, “algo que faz tábula rasa de todas as diferenças culturais”. “O mundo está ficando cada vez mais igual. Dessa forma, vamos perdendo características que formam nossa identidade, como os sotaques e as expressões linguísticas regionais, por exemplo”, diz ela.

EM BUSCA DAS ÁGUAS

Um bem-acabado exemplo de como fazer pesquisas do gênero no entorno da escola é realizado pela Emef Professor Olavo Pezzotti, na Vila Madalena, em São Paulo. Já há alguns anos a escola investe em trabalhos que envolvem estudos do meio, visitas a museus, parques e aparelhos culturais, inclusive de outros bairros da cidade, como a Sala São Paulo, espaço de concertos com uma das melhores acústicas do mundo.

Em 2025, no entanto, a vivência dos alunos no bairro, aliada a uma parceria com o Coletivo Vila Beija, levou um projeto dos alunos a ser selecionado, com outras nove propostas, em um edital visando à recuperação do rio Pinheiros. O projeto foi um desdobramento de incursões dos alunos pelo território para estudar os córregos da região que desaguam no rio Pinheiros, cuja bacia hidrográfica foi objeto de estudo dos alunos.

O edital foi proposto pela ONG ambiental SOS Mata Atlântica, que firmou convênio com o Coletivo Vila Beija, formado por moradores da região que participam ativamente da vida na região, tendo sido bastante ativos, entre outras coisas, na formulação do Plano Diretor do município.

“Nosso sonho é fazer um ecobairro”, conta Maurício Ramos, que trabalha com comércio exterior e se dedica a levar crianças de vários colégios da região a conhecer nascentes e caminhos das águas dos córregos locais.

No caso do Olavo Pezzotti, Tatiana Uva, que desempenha a função de professora orientadora de educação integral, conta que o tema escolhido para pesquisas no ano foi a água. E, em janeiro deste ano,

a região foi “brindada” com um evento climático que despertou a atenção de todos: fortes chuvas provocaram enchentes, derrubando um muro da escola. Além disso, o sacolão próximo ficou alagado e casas vizinhas ao Córrego das Corujas foram danificadas.

“Tivemos essa proximidade com o assunto e começamos a observar como nos relacionamos com as águas da cidade. Nasceu daí o Projeto Travessia das Águas. Todas as turmas da escola tiveram contato com o entorno da escola e perceberam a dinâmica dos caminhos dos córregos, viram como eles ficam encobertos em vários pontos da cidade”, relata Tatiana.

Os alunos dos diversos anos utilizaram formas variadas de relato de suas vivências. Os menores, que ainda não estavam alfabetizados, fizeram pinturas que tentavam traduzir a escuta das águas; os alunos do 4º e 5º anos fizeram experiências em que constataram a presença de protozoários; enquanto os alunos dos anos finais desenharam o croqui do caminho do córrego.

Os estudantes também buscaram responder a perguntas sobre como era antes o caminho do córrego e, objeto de reflexão, até quando achavam que haverá água disponível.

Segundo a professora, todo o trabalho foi construído e realizado coletivamente. Como coordenadora, ela atua para ajudar os docentes das turmas dos anos iniciais a ampliar o repertório de ensino-aprendizagem com atividades diferentes. “Tenho a função de viabilizar, mas tudo é desenvolvido pelos professores de cada turma. A ideia é que uma prática como essa integre o Projeto Político-Pedagógico da escola”, resume.

Que as águas do Córrego das Corujas sejam memórias para as crianças como o ferro de Itabira foi para Carlos Drummond de Andrade, mas que doam apenas como saudade da infância, e que estejam vivas o suficiente para ser lembradas. □

PARA SABER MAIS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. 33 ed. São Paulo: Record, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pdi. Acesso em: 19 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- SOS MATA ATLÂNTICA. *SOS Mata Atlântica*. Página inicial, 1986. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pdz. Acesso em: 19 ago. 2024.



Afinal, qual é o mundo que queremos a partir da educação?

O trabalho com temas contemporâneos na escola, previstos na BNCC, pode ser um aliado na formação cidadã e consciente em prol de uma sociedade mais igualitária e justa.

TEXTO *Nicole Stallivieri*

OS DILEMAS ATUAIS acerca do desenvolvimento da sociedade e da capacidade da Educação Básica de formar indivíduos críticos e conscientes são impulsionadores de reflexões cada vez mais necessárias no ambiente educacional. Nós, professores, sabemos bem: o mundo muda tão rápido que nem conseguimos prever que tipo de sociedade ou quais profissões nossos alunos vão encontrar no futuro, mas precisamos alfabetizá-los agora. A forma como nos comunicamos, relacionamos, consumimos e agimos passou por transformações, e, portanto, debater sobre esses aspectos é essencial, para ampliar nossas perspectivas didático-pedagógicas ao lidar com os desafios contemporâneos. Mas, afinal, como podemos preparar nossos estudantes para esse novo mundo? ➤



» A escola assume uma função que transcende os conteúdos programáticos dos componentes curriculares. No livro *O que É Preciso Aprender Hoje: Da Escola das Respostas à Escola das Perguntas*, publicado pela Fundação Santillana no Brasil, Axel Rivas enfatiza que em tempos de Google, que parece responder sobre qualquer assunto, não se trata somente de treinar os estudantes como buscadores da web. Fazer boas perguntas implica questionar o mundo usando o conhecimento e desenvolver não apenas a capacidade de pensar de modo crítico e autônomo, mas também racionalidade científica e uma série de habilidades cognitivas para abrir caminho conquistando conhecimentos.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: A PONTE ENTRE A ESCOLA E O MUNDO REAL

É nesse contexto que os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) ganham mais relevância. Eles são uma possibilidade de abordagem que visa auxiliar professores e escolas no desafio de preparar estudantes aptos a enfrentar as problemáticas da sociedade atual conquistando dignidade, cidadania, liberdade e compreendendo seus direitos e deveres para uma vida social mais emancipatória, justa e igualitária.

Os TCTs não representam uma novidade. Desde 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais surgem como um modo de abordar a ética e a cidadania como eixos norteadores da educação. Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica tornaram os Temas Transversais obrigatórios, mencionaram a importância de trabalhar o conhecimento da realidade contextual e incluíram aprofundamentos em relação à Educação para os Direitos Humanos, à Educação Ambiental e à Educação para as Relações Étnico-Raciais, por exemplo. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, eles assumem o nome de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), permanecem obrigatórios e passam a ser considerados como conteúdos a ser integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a ser desenvolvidas pelos componentes curriculares.

Segundo a Base, os Temas Contemporâneos “afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais; e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia; e diversidade cultural. Todos alicerçados em leis, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os TCTs no processo educacional abrangem diversos assuntos que integram a realidade do estudante e buscam uma contextualização do que é ensinado, apresentando tópicos de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O principal objetivo é que o estudante reconheça e aprenda sobre os temas pertinentes para sua

atuação em sociedade. Os TCTs contemplam seis áreas temáticas: Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo; e Saúde, que englobam 15 temas contemporâneos. Por exemplo, dentro de uma área como “Multiculturalismo” há uma subdivisão em temas como **Diversidade cultural e Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. A área “Economia” inclui as subáreas Trabalho; Educação financeira; e Educação fiscal.

De acordo com o documento “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos”, publicado pelo Ministério da Educação em 2019, esses assuntos não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas perpassam todas elas, pois fazem parte da realidade do estudante. Na escola, são os temas que dialogam com as demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vivenciados pelas comunidades, pelas famílias,

Meio Ambiente

Educação Ambiental e para o Consumo

Ciência e Tecnologia

Ciência e Tecnologia

Multiculturalismo

Diversidade e Matrizes Históricas Brasileiras

Cidadania

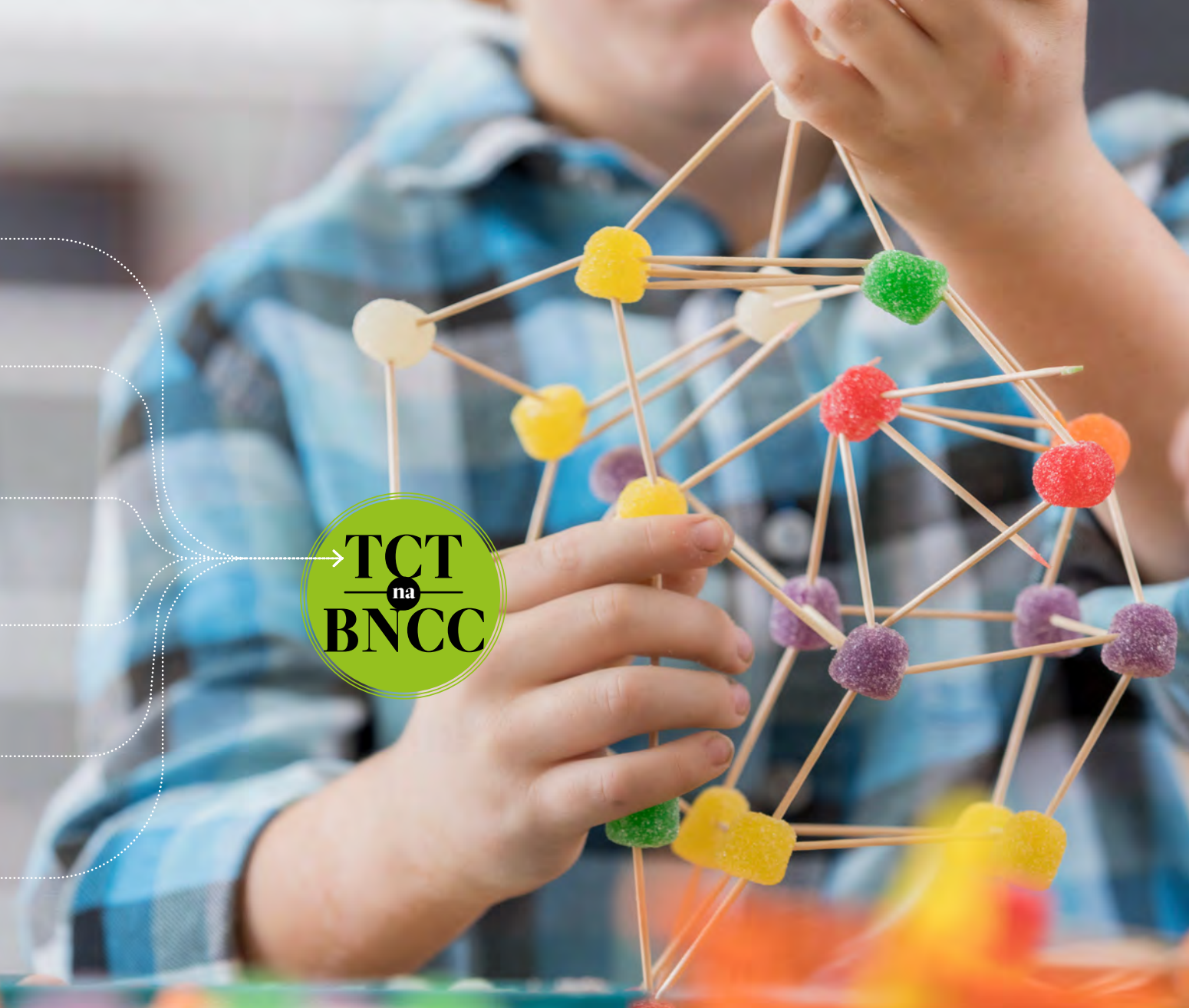
Vida Familiar; Trânsito; Direitos Humanos

Saúde

Educação Alimentar e Nutricional

Economia

Trabalho; Educação Financeira e Fiscal



TCT na BNCC

pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. Cabe aos sistemas e às redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os TCTs aos currículos e às propostas pedagógicas de cada instituição, de modo a contemplar as habilidades dos componentes curriculares de forma contextualizada e transversal.

QUEBRANDO AS BARREIRAS DO CONHECIMENTO: CONEXÕES E POSSIBILIDADES

A transversalidade é uma das grandes potências dos TCTs, mas também um desafio. Em um sistema educacional que, historicamente, fragmenta o conhecimento em componentes curriculares, como podemos trabalhar esses temas que “atravessam” todas as disciplinas?

Primeiro, é importante pensar que essa perspectiva pode auxiliar na reflexão sobre a possibilidade real de contextuali-

zação do conhecimento. Filósofos como Gilles Deleuze e Félix Guattari cunharam o conceito de rizoma. Para os autores, o rizoma é uma metáfora para reforçar a subversão de uma ordem linear, ou seja, propõe uma inter-relação entre diversas áreas do saber, conectando e remetendo a ideias e conceitos.

Por isso, para além da questão interdisciplinar, que leva em consideração uma perspectiva epistemológica da relação entre disciplinas e áreas do conhecimento, a transversalidade preocupa-se em abordar assuntos que são atravessados pelo saber científico e por questões contextuais e sociais. Por esse motivo, não há necessidade de uma hierarquia ou linearidade de saberes, mas de relações estabelecidas para compreender o mundo de maneira mais disruptiva e conectada.

Nessa linha de raciocínio, é possível refletir sobre a transversalidade como uma forma de contribuir para a construção de um conhecimento que transcenda o conteúdo disciplinar, que atravesse os saberes, favorecendo a flexibilização das »

» barreiras que possam existir entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a abertura para a articulação entre elas, além de debater criticamente sobre a realidade do aluno. Essa abordagem se propõe a reduzir a fragmentação do conhecimento, ao mesmo tempo em que busca compreender os múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade.

São evidentes os desafios e as questões burocráticas em relação à divisão curricular por disciplinas nas escolas, bem como da formação específica dos professores. No entanto, cabe a reflexão de como podemos conceber uma educação que prepare os alunos para os desafios contemporâneos, de que maneira a contextualização desses conteúdos programáticos a partir de temas contemporâneos favorecem o processo educacional, considerando, em uma perspectiva freireana, a leitura de mundo e a realidade do aluno como estímulos para a construção do conhecimento de forma integrada.

Libâneo propôs a reflexão sobre as formas de organização curricular, em que se contrapõem, de um lado, um currículo baseado na formação do pensamento científico e, de outro, um currículo baseado na experiência sociocultural. Sabemos que esse impasse entre conteúdo e temáticas é motivo de preocupação de muitos professores. Para o autor, é interessante pensar a perspectiva de aliar, dentro da cultura escolar, uma universalidade que combinasse o trabalho com os conteúdos e os saberes essenciais e, ao mesmo tempo, considerasse a experiência sociocultural, a diversidade e a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. E, nessa proposta, os TCTs podem auxiliar nas reflexões sobre aspectos intrínsecos à vida dos estudantes.

DA REFLEXÃO À AÇÃO: APOIO AO PROFESSOR É FUNDAMENTAL

Em uma pesquisa realizada em 2021, publicada na revista **Educação: Teoria e Prática** da Unesp, 50,9% dos professores participantes apontaram que um dos fatores necessários para que os docentes se sintam preparados para o ensino dos Temas Contemporâneos Transversais seria o material didático, seguido de 65,9% que indicaram a capacitação e o treinamento nos assuntos e de 66,7% que mencionaram o conhecimento sobre as temáticas.

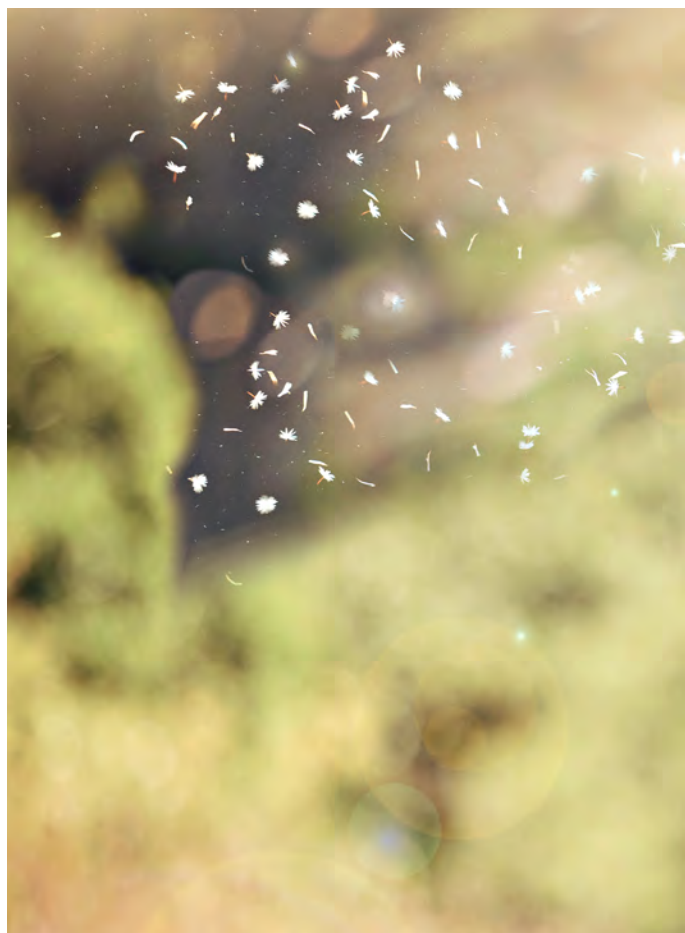
Nesse contexto, é fundamental abordar as temáticas com materiais e formações, para que os professores se sintam mais preparados a trabalhar os TCTs em sala de aula. Além disso, os educadores e as redes de ensino devem estar atentos aos recursos pedagógicos e aos materiais didáticos que abordem os TCTs de forma contextualizada aos conteúdos, oportunizando discussões sobre assuntos importantes para apoiar o trabalho do professor. Sendo assim, é interessante pensar em formas de abordar os temas de maneira que valorize as sugestões de alunos em sala de aula por meio de discussões e rodas de conversa que estejam aliadas à realidade dos estudantes e que emergem das situações cotidianas.

De acordo com Maria Clara Antonelli, editora-executiva

da área de Ciências Humanas na Editora Moderna, “o trabalho com os TCTs nos materiais didáticos apresenta-se como desafio, visto que os livros são pensados de forma a atender a múltiplas realidades escolares. Contudo, mesmo com tal limitação – o de ser um material ‘nacional’ e abrangente –, os livros didáticos contribuem de forma fundamental na criação de oportunidades, para que o professor trabalhe em sua prática pedagógica os TCTs. Assim, os temas perpassam e se integram aos assuntos trabalhados com os alunos pelos diferentes componentes, de modo geral, informados ao professor por meio de orientações de trabalho em sala de aula”.

Ainda sobre as possibilidades de abordagem no material didático, Maria Clara destaca alguns exemplos de aplicabilidade: “Ao trabalhar o conteúdo sobre a escravidão transatlântica da Idade Moderna, apresenta-se o problema do racismo de modo que se permita uma reflexão e discussão sobre a temática, tão sensível em um país como o nosso”. É possível, também, aliar o trabalho com as temáticas de direitos humanos e de valorização do multiculturalismo propondo uma “atividade prática, em que estudantes discutam, se posicionem e criem uma miniciclopédia antirracista em que irão valorizar exemplos de negros e negras que lutaram em prol da igualdade racial em nosso país”.

Nesse sentido, Ângelo Xavier, diretor-geral da Editora Moderna, corrobora o trabalho realizado pelo editorial, ressaltando a importância de abordar temas atuais e a preocupação



da editora em produzir materiais didáticos que contribuam com o dia a dia do professor: “Para nós, da Editora Moderna, mais do que produzir obras de qualidade, alinhadas com as necessidades e as demandas dos educadores, temos como princípio norteador do processo editorial a atualização dessas obras. Todas as nossas obras têm um ‘ciclo de vida’, ou seja, a cada edital do PNLD essas obras são revisadas, reescritas, atualizadas, para que os educadores tenham sempre em mãos a versão mais recente, para que o trabalho com os alunos possa fluir de maneira produtiva e com qualidade”.

A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO AMANHÃ

Na era da Inteligência Artificial, a escola tem como desafio gerar reflexões profundas e críticas, bem como estimular o interesse dos estudantes dentro de um cenário em que a atenção é cada vez mais prejudicada, por conta das informações pulverizadas e dos estímulos rápidos e fragmentados oriundos das mídias digitais. Na visão de neurocientistas, terá mais chance de ser considerado como significante e, portanto, alvo da atenção, aquilo que faça sentido no contexto em que vive o indivíduo, que tenha ligações com o que já é conhecido. Por isso, a abordagem dos TCTs em sala de aula pode ser um recurso importante para desenvolver o pensamento crítico e facilitar a assimilação do conteúdo pelos estudantes.

Para Hattie, em seu livro *Aprendizagem Visível para Pro-*

fessores, entre os objetivos mais importantes da escolarização está justamente o desenvolvimento de habilidades de avaliação crítica, de modo que desenvolvamos cidadãos com mentes e disposições desafiadoras, que se tornem ativos competentes e pensadores críticos em nosso país com tanta diversidade de culturas e desafios. Nesse aspecto, a implantação dos TCTs no currículo das escolas é parte integrante de uma educação atenta às necessidades atuais com direcionamento da reflexão à ação, reforçando a essência do trabalho docente no que tange ao seu caráter social e coletivo, uma vez que a aprendizagem acontece a partir das relações sociais construídas e oportunizadas na vivência dentro da escola e nas discussões estimuladas por todos os professores.

Dessa forma, o reconhecimento de que a aprendizagem ocorre precisamente por meio da alteridade, do encontro com o outro, sempre é válido resgatar aquilo que nos faz humanos. As palavras de Clarice Lispector em uma passagem do livro *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* reforçam o caráter humanizador da educação: “Quem ensina faz milagre todos os dias. É uma grande aventura que exige coragem, devoção e humildade”. Coragem para enfrentar os desafios; devoção para nunca esquecermos a importância do papel do professor na formação de sujeitos livres e críticos; e humildade para continuarmos sempre em busca de aprimoramento, porque, nas palavras de Paulo Freire, “ensinar inexistente sem aprender”, e assim seguimos juntos nessa jornada. □



NICOLE STALLIVIERI

é graduada em Letras pela Uerj, especialista em Língua Portuguesa e Mestre em Estudo da Linguagem. Atualmente, atua como assessora pedagógica na Editora Moderna e é doutoranda em Linguística na Uerj.

PARA SABER MAIS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. [S. l.]: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pn1. Acesso em: 30 ago. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação*. [S. l.:s.n.], 2019. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pn2. Acesso em: 30 ago. 2025.
- COSENZA, Ramon M. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2011, p.49.
- DELEZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 10-36.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HATTIE, John. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar em Revista, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004b. Editora UFPR. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pn3. Acesso em: 1º set. 2025.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2023.
- RIVAS, Axel. *O que é preciso aprender hoje? – Da escola das respostas à escola das perguntas*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- VIEIRA, Kelmara Mendes, et al. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 32, n. 65, e04, 2022. DOI:10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15719. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pn4. Acesso em: 1º set. 2025.

ENSINAR, ACOLHER E INSPIRAR

Mais do que compartilhar o conhecimento, os professores exercem o papel de **acreditar no potencial de cada estudante**, compreender suas histórias e mostrar caminhos para transformar sonhos em realidade.

A Moderna reconhece e valoriza esse papel.

Por isso, caminhamos lado a lado com cada professor e professora para uma educação pública **mais inclusiva, inovadora e igualitária.**

PROFE

ESSOR



Por que falar de educação digital e midiática agora?

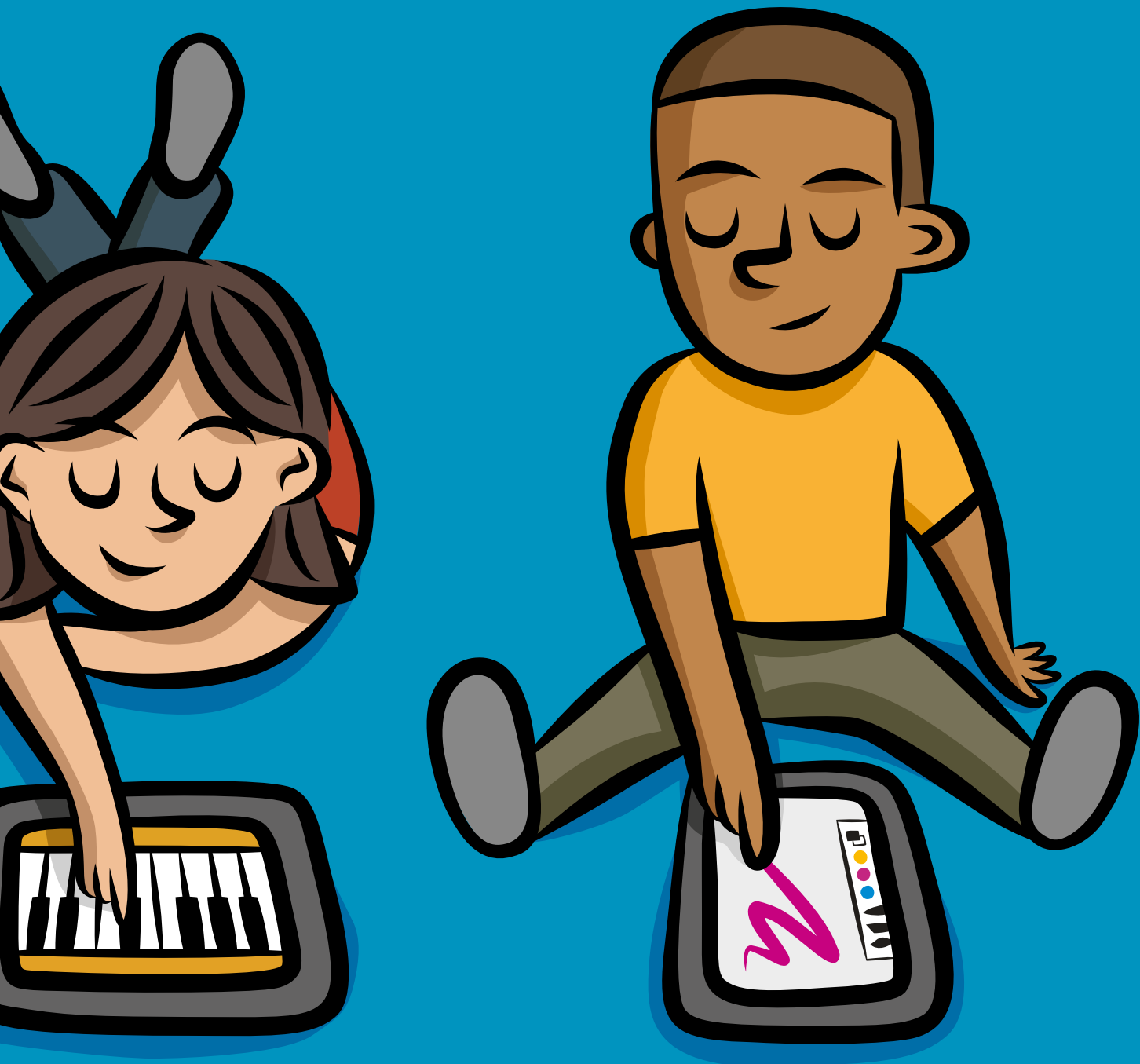
As novas políticas oficiais pedem que as tecnologias digitais entrem na escola sempre com intencionalidade pedagógica. A fim de viabilizar essa inserção, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou uma série de recursos para promover a implementação de um novo componente curricular, obrigatório a partir de 2026: a Educação Digital e Midiática.

TEXTO *Gabriela Dias*
e *Shirley Souza*



PODEMOS CONSIDERAR que foi em 2008 que o acesso ao universo digital tornou-se disponível na palma de nossa mão. Naquele ano, o smartphone com sistema Android chegou ao Brasil; dezessete anos depois, é difícil pensar em nosso dia a dia sem as comodidades trazidas por essa tecnologia. Se antes o digital já se mostrava presente em nossa realidade, em pouco tempo passou a ser praticamente impossível manter-se apartado dele.

Ficou muito mais fácil nos comunicarmos com as pessoas, estejam onde estiverem ou em qual fuso horário for. Muitas das tarefas que exigiam o acesso a um computador passaram a ser agilizadas pelos smartphones: pesquisas, compras virtuais, acessos a sites, leitura de notícias, e-mail, serviços bancários... e mais, o aparelho agregou funções de outros dispositivos, como GPS, câmera de vídeo e foto, reprodução de música e vídeo, calculadora, despertador, recursos de acessibilidade.



A lista não termina aqui; ela é longa, mas não traz apenas benefícios. Hoje o smartphone é quase uma extensão de nosso braço. Para a maioria das pessoas, o aparelho está sempre ao alcance e, para muitos, não é deixado de lado nem durante as refeições ou a ida ao banheiro. Dependência? Sim, a nomofobia é um distúrbio relacionado à tecnologia – e não é o único.

Hoje discutimos o quanto a relação intensa com o digital nos tornou mais ansiosos, mais dispersos, com maior tendência à depressão e menor qualidade do sono. Vale considerar que 45% dos casos de ansiedade em jovens de 15 a 29 anos estão relacionados ao uso intenso das redes sociais (Instituto Cactus, 2024). Nesse contexto digital, passamos a lidar ainda com problemas relacionados à segurança e à privacidade, à exclusão digital, à desinformação e aos conteúdos falsos,

ao isolamento social, ao *cyberbullying*, à superexposição, aos maus usos da inteligência artificial generativa.

Se para nós é difícil atentarmos às profundas mudanças comportamentais ocorridas em menos de duas décadas, imagine como é essa visão para quem já nasceu imerso nesse contexto: 93% das crianças e dos adolescentes de 9 a 17 anos usam internet regularmente e fazem isso principalmente por meio do smartphone; 29% já enfrentaram situações ofensivas ou discriminatórias na internet (TIC Kids Online, 2024). Ser um nativo digital não significa vir pronto para essa realidade, da mesma maneira que não nascemos prontos para lidar com os desafios do mundo real.

O fato é que passamos em pouco tempo de uma vida embasada no mundo real para um cotidiano que integra real e digital. Ao longo desses anos, aprendemos a lidar com esse ►

» contexto vivendo a transformação por meio da experimentação e, em diversas situações, com pouca reflexão. Os anos percorridos nessa jornada revelaram ainda mais problemas relacionados ao digital; passamos a discuti-los sob a ótica da saúde, da ética e do direito e nos conscientizamos de que essa é a nossa realidade, e ela está em constante evolução.

É nesse contexto que surge a proposta da Educação Digital e Midiática: como uma resposta a esses novos tempos e à necessidade de preparar nossos alunos para o universo digital de maneira a formar cidadãos críticos, éticos e capazes de não apenas atuarem como usuários, mas também como criadores, conscientes de suas responsabilidades.

PILARES DA EDUCAÇÃO DIGITAL

Com a chegada dessa proposta, uma nova terminologia ganha espaço no ambiente educacional, e ela dialoga com conceitos que já se faziam presentes na prática pedagógica. A Política Nacional de Educação Digital (PNED, Lei nº 14.533), lançada em 2023, propõe que o eixo da Educação Digital Escolar seja desenvolvido “a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais”. Para isso, adota uma estrutura baseada em cinco pilares, conforme o esquema a seguir.

OS CINCO PILARES DA EDUCAÇÃO DIGITAL



1

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de maneira metódica e sistemática. Isso deve ser feito por meio da criação e da adaptação de algoritmos e da aplicação de fundamentos da computação.



2

MUNDO DIGITAL

Aprender sobre artefatos digitais físicos (computadores, celulares, tablets) e artefatos digitais virtuais (internet, aplicativos, jogos, redes sociais, nuvem de dados).



3

CULTURA DIGITAL

Educar para a participação consciente e democrática, por meio das tecnologias digitais, construindo uma atitude crítica, ética e responsável em relação ao digital e aos seus possíveis usos.



4

DIREITOS DIGITAIS

Conscientizar a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável.



5

TECNOLOGIA ASSISTIVA

Promover a funcionalidade e a aprendizagem, como foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, englobando produtos, recursos e serviços.

Para analisar como os letramentos digital e informacional dialogam com esses pilares, vamos retomar esses conceitos. “Letramento é o conjunto de práticas sociais que usam leitura e escrita, tanto como sistema simbólico quanto como tecnologia, em contextos específicos e com objetivos específicos. O letramento digital envolve novas vivências que não eram possíveis antes das inovações tecnológicas computacionais. Ele é muito mais que saber ler e escrever ou navegar pela internet. O letramento digital refere-se à capacidade de uma pessoa usar, compreender, avaliar e criar informações utilizando tecnologias digitais. Isso vai além de simplesmente saber usar dispositivos e aplicativos; envolve uma compreensão crítica do ambiente digital e suas implicações” (Moderna Plus Educação Digital, p. 24). Já o letramento informacional desenvolve as competências relacionadas à localização, à avaliação, ao uso e à produção de informações, disponíveis em diferentes bases, de maneira crítica e ética.

Os letramentos digital e informacional, portanto, permeiam as esferas:

- ➊ do **Mundo Digital**, no que diz respeito a conhecer dispositivos e saber usá-los.
- ➋ da **Cultura Digital**, no que envolve a compreensão de impactos sociais, políticos e culturais da revolução digital; a formação de uma atitude crítica, ética e responsável e a reflexão sobre os diferentes usos e conteúdos digitais.
- ➌ dos **Direitos Digitais**, ao discutir privacidade, segurança e proteção de dados.
- ➍ do **Pensamento Computacional**, ao abordar a resolução crítica e lógica de problemas, a produção criativa no ambiente digital, a autonomia e o protagonismo digital do aluno.
- ➎ da **Tecnologia Assistiva**, ao garantir o acesso equitativo à informação, possibilitar o desenvolvimento de uma cultura digital inclusiva e promover a autonomia e o protagonismo digital de todos.

Essa breve análise evidencia como a PNED não constitui uma ruptura, mas sim uma evolução estrutural das práticas pedagógicas já em curso, dando continuidade a políticas e a diretrizes anteriores, organizando e ampliando as ações de maneira intencional, abrangente e progressiva.

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA

O documento que deve nortear a implementação digital no ambiente escolar é a Resolução CNE/CEB N° 2, de 21 de março de 2025. Ela estabelece Diretrizes Operacionais Nacionais sobre:

- ➊ o **uso de dispositivos digitais em espaços escolares**, regulamentando em detalhes o que havia ficado conhecido como a “Lei do Celular” (Lei n° 15.100, que proibiu a utilização de aparelhos

eletrônicos portáteis por alunos sem finalidade pedagógica).

- ➋ a **integração curricular da Educação Digital e Midiática**, definida como “área interdisciplinar que inclui as competências previstas na BNCC relativas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional, em consonância com as indicações do eixo de Educação Digital Escolar da Lei n° 14.533” (PNED).

Tais diretrizes, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aplicam-se às escolas pública e privada em todas as etapas da Educação Básica e às diferentes modalidades educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996.

A Resolução prevê, ainda, que as redes de ensino observem alguns quesitos para a implementação do novo componente curricular, obrigatório a partir de 2026. Um deles diz respeito à integração da Educação Digital e Midiática, que tanto pode ser feita de modo transversal quanto como componente específico. A decisão fica a critério da rede ou da escola; seja qual for a opção, a exigência é que se promova sempre a colaboração entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

Há, também, especificidades por etapa de ensino. Na Educação Infantil, as prioridades são a experiência e a exploração do mundo, a integração da família para a conscientização sobre o uso equilibrado de dispositivos digitais e a computação desplugada. Já no Ensino Médio, devem-se considerar as competências de pensamento computacional, cultura digital e mundo digital com uma perspectiva integrada e de diversidade, promovendo o protagonismo e a participação crítica, ética, criativa e cidadã do jovem.

O DIÁLOGO COM A BNCC

As novas diretrizes dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tanto em seu formato original de 2017 quanto com o seu complemento de 2022: a BNCC Computação. Segundo o artigo 30 da Resolução, os documentos de referência pedagógica, como a BNCC, devem ser “a base de conhecimentos, aprendizagens, competências e habilidades da Educação Digital e midiática”.

A maneira com que esse diálogo deve ocorrer está exemplificada no documento orientador “Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas”. Lançado em maio de 2025 pelo Ministério da Educação (MEC), ele traz os fundamentos pedagógicos e operacionais para esse trabalho, além de elementos relativos à formação de professores e de profissionais da educação para lidar com o novo desafio.

Ao elencar as competências digitais e midiáticas da BNCC, o guia lista como exemplo as competências gerais 1, 4 e 5 da Base de 2017, além de “inúmeras referências e caminhos sobre princípios da computação nas diversas áreas de conhecimento”. Ele retoma, ainda, as competências e as habilidades relacionadas aos eixos da BNCC Computação (mundo digital, cultura digital e pensamento computacional), enfatizando que no Ensino Médio elas podem ser contempladas no módulo básico ou nos itinerários formativos (vide quadro). ➤

O CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC COMPUTAÇÃO

EDUCAÇÃO
INFANTIL

**4 Premissas e
11 Objetivos de aprendizagem**

HABILIDADES

6 de pensamento computacional,
3 de mundo digital e 2 de cultura digital

ENSINO
FUNDAMENTAL

**7 Competências
gerais**

ANOS INICIAIS: 1º ao 5º

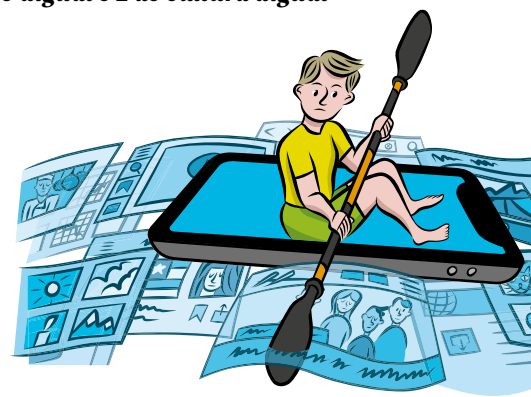
ANOS FINAIS: 6º ao 9º

ENSINO
MÉDIO

**7 Competências gerais /
Competências específicas**

26 HABILIDADES

(Não há indicação sobre progressão por série,
pois as competências podem ser contempladas
no módulo básico ou nos itinerários formativos.)



Fonte: Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas, p. 25.

» O documento ainda organiza as Diretrizes Operacionais Nacionais em seis áreas de aprendizagens necessárias para a Educação Digital e Midiática:

- 1 **Compreensão de algoritmos e inteligência artificial e de suas implicações éticas**
- 2 **Letramento computacional**
- 3 **Letramento informacional e midiático**
- 4 **Cultura digital e capacidades complexas**
- 5 **Cidadania digital**
- 6 **Direitos digitais**

Ele reforça a necessidade de os currículos evoluírem de uma abordagem instrumental das tecnologias digitais (“estudante como consumidor e usuário de tecnologias”) para um ponto de vista crítico, criativo e ético (“estudante como usuário e criador crítico de tecnologias”, capaz de analisar eticamente as soluções tecnológicas, seus limites e seus vieses). Nesse contexto, a cidadania digital ganha o papel de “dimensão estruturante” das competências e das habilidades relacionadas à Educação Digital e Midiática, pois estimula a articulação entre os aspectos técnicos e a reflexão ética e social sobre o uso das tecnologias, possibilitando alcançar níveis mais amplos de compreensão crítica.

Um exemplo dessa abordagem é o trabalho com o reconhecimento facial, tema polêmico relacionado à aprendizagem sobre algoritmos, IA e suas implicações éticas. O guia cita que o tema

pode ser entendido inicialmente a partir de seu funcionamento computacional, relacionado a conhecimentos matemáticos sobre vetores e matrizes, evoluindo depois para a compreensão de que soluções tecnológicas também envolvem vieses sociais e culturais. A partir disso, deve-se chegar à identificação do papel do cidadão e dos direitos para coibir esses vieses, incluindo soluções técnicas e ações cidadãs de mobilização.

COMO APLICAR NAS ESCOLAS?

A esta altura da nossa reflexão, fica claro que aplicar a Educação Digital e Midiática nas escolas vai além do uso de dispositivos digitais ou do acesso à internet. A prática educacional precisa envolver ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências nos alunos que os levem a atuar de maneira crítica, segura, ética, criativa e responsável no ambiente digital.

Para que isso aconteça, é preciso que a escola integre as tecnologias em seu currículo com intencionalidade pedagógica, objetivando reflexão constante sobre seus diversos usos e seus impactos sociais, econômicos e ambientais.

Parte desse processo, evidentemente, dá-se por meio de atividades plugadas (com o uso de dispositivos digitais e conexão à internet), mas muito se pode desenvolver de maneira desplugada (sem o uso de recursos digitais). É fácil pensar, por exemplo, no eixo da cultura digital com práticas desplugadas –

como o estudo do comportamento digital ou dos impactos digitais na economia, no ambiente ou na saúde –, mas mesmo o mundo digital e o pensamento computacional podem ser trabalhados dessa maneira. As duas abordagens se complementam e se adequam a todos os eixos, como previsto na BNCC.

A BNCC Computação descreve competências e habilidades a ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, mas a maneira como isso será feito depende da realidade de cada escola. A Educação Digital e Midiática pode ser desenvolvida como um componente curricular com professor especialista, mas também em projetos interdisciplinares e no cotidiano de todas as áreas de conhecimento, como ao estudar as fake news em Línguas; os impactos ambientais e as questões relacionadas à saúde em Ciências da Natureza; ou as transformações socio-culturais em Ciências Humanas. Há vantagens e limitações em ambas as possibilidades, como mostra o quadro a seguir.



FATORES PROPULSORES / RESTRITIVOS

DISCIPLINAS OU COMPONENTE ESPECÍFICO

- 📌 **Profundidade do debate**
- 📌 **Reflexões e construções mais próximas da realidade dos alunos**
- 📌 **Exercício da autonomia pelos municípios, pelas redes de ensino e pelas escolas**
- 📌 **Necessita mais tempo**
- 📌 **Dificuldade de articular especialistas para contribuir com o processo, principalmente para os sistemas de ensino de menor porte**
- 📌 **Limitação financeira**

TRANSVERSAL

- 📌 **Possibilidade de assegurar maior profundidade na abordagem**
- 📌 **Melhor personalização**
- 📌 **Facilidade de incorporação no currículo já construído**
- 📌 **Risco de limitação ou centralização na abordagem**
- 📌 **Baixo diálogo com outras áreas de conhecimento**
- 📌 **Necessidade de atrair professores para formação**

Fonte: Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas, p. 32.

É fundamental considerar que nós, educadores, também estamos imersos na realidade instável do mundo Bani (sigla em inglês para Frágil, Ansioso, Não Linear e Incompreensível) – sendo desafiados por ela, em constante transformação e aprendendo continuamente. Todos, em diferentes níveis, somos aprendizes digitais, e a formação continuada e o desenvolvimento constante de competências se fazem necessários tanto na Educação Digital e Midiática como em qualquer outra área do conhecimento. □

GABRIELA DIAS

é educadora, editora e coautora de *Moderna Plus Educação Digital. Graduada em Comunicação Social (ECA-USP) com especialização em Inovação (UFPR) e em Liderança (Yale University). Atua em projetos de tecnologia na educação e leciona em cursos superiores sobre IA na produção de textos.*

SHIRLEY SOUZA

é escritora, educadora e palestrante. Graduada em Comunicação Social (ECA-USP), especialista em Educação Ambiental (Senac), em Educação e Tecnologia (Ufscar) e em Gamificação (PUC-PR). Autora de mais de 50 obras literárias e coautora de *Moderna Plus Educação Digital.*

PARA SABER MAIS

- 📌 AUTODIAGNÓSTICO DE SABERES DIGITAIS DOCENTES. Questionário que ajuda professores a identificar seu nível de proficiência no uso de tecnologias digitais para a prática pedagógica. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td1. Acesso em: 17 jul. 2025.
- 📌 AVAMEC. Plataforma de educação à distância com formações para educadores sobre Educação Digital e Midiática, Inteligência Artificial e práticas pedagógicas com tecnologias digitais. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td2. Acesso em: 17 jul. 2025.
- 📌 BLOG DA EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA. Educação digital e midiática. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td3. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td4. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td5. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 BRASIL. Ministério da Educação. Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td6. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td7. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td8. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 CETIC.BR. Tic Kids Online Brasil 2024. São Paulo, 2024. Disponível em: https://mod.lk/ed27_td9. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA. Caminhos para a Implementação. Apresentação do Guia de Educação Digital e Midiática e das Diretrizes Operacionais Nacionais. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <https://mod.lk/ed27td10>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 INSTITUTO CACTUS. Panorama da Saúde Mental: 45% dos entrevistados consideram que as redes sociais afetam negativamente o bem-estar psicológico. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://mod.lk/ed27td11>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA – UNICAMP. Computação Desplugada. São Paulo [s. n., s. d.]. Disponível em: <https://mod.lk/ed27td12>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 MODERNA PLUS. Educação Digital. Disponível em: <https://mod.lk/ed27td13>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- 📌 TECNOBLOG. O que é Android? Conheça a história do sistema operacional móvel mais popular do mundo. Disponível em: <https://mod.lk/ed27td14>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Formando leitores multilíngues nas redes públicas

A inclusão no PNLD 2027 de livros didáticos de língua inglesa para os Anos Iniciais do Fundamental representa um marco no ensino público. Aqui, três autores refletem sobre os desafios, as oportunidades e o papel da leitura no letramento intercultural.

TEXTO *Ricardo Prado, com a colaboração de Elzimar Marins, Luciana Freitas e Ricardo Almeida*

A PARTIR DE 2026, as escolas públicas brasileiras passarão a contar, pela primeira vez, com livros didáticos de língua inglesa voltados especificamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A mudança está prevista no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2027) e reacende o debate sobre como deve ser o ensino da língua inglesa na Educação Básica pública.

Para compreender o impacto dessa inclusão, é fundamental avaliar as diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular e contrapor com o currículo proposto e a realidade das salas de aula. Questões como infraestrutura, qualidade dos materiais didáticos e o nível de complexidade do componente curricular têm ganhado foco nos debates educacionais.

INGLÊS DESDE O COMEÇO DA ESCOLARIZAÇÃO

Ensinar inglês desde os Anos Iniciais não significa antecipar a gramática ou preparar os alunos para a conversação, que é o caminho tradicional dos cursos de idiomas. O mais importante nessa etapa é sensibilizar as crianças para o contato com uma língua já bastante presente em sua realidade cotidiana, sobretudo nos meios digitais e em manifestações culturais. De fato, basta entrar em um shopping center para sermos bombardeados por mensagens em língua inglesa; o mesmo vale para tutoriais de games ou produtos culturais intensamente consumidos pelos jovens, como cinema e música. Portanto, deve-se partir do pressuposto que crianças e adolescentes, de forma mais ou menos intensa, já

convivem com essa que se tornou a língua franca mundial, e ter em mente que a ênfase da disciplina, na rede pública, deve estar na leitura e na compreensão de textos, e não na conversação.

“O ensino de inglês ainda se apoia muito na oralidade, como se fosse voltado à conversação com um nativo. Mas o nosso aluno da escola pública raramente vai encontrar um norte-americano ou um estrangeiro para conversar na rua em inglês com autenticidade. O foco tem que mudar. A gente tem que entender que para o aluno da escola pública são muito mais relevantes as habilidades de leitura e a compreensão”, pondera Ricardo Almeida, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutor em Letras pela mesma instituição. Segundo ele, é fundamental compreender o inglês como língua franca, usada para a comunicação entre falantes de diferentes línguas nativas, além de valorizar suas múltiplas variações, os chamados *World Englishes*. “É preciso dar visibilidade a formas como o inglês é falado em diferentes partes do mundo, não apenas nos países centrais”, completa, exemplificando com o inglês da Jamaica, que chegou até nós graças às canções de Bob Marley, mas que não tem o mesmo estatuto da língua tal como é praticada nos países centrais, como os Estados Unidos, e no Reino Unido. »





» Sobre esse início de contato mais formal com a língua estrangeira, seja inglês, seja espanhol, Elzimar Marins da Costa, doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora da Faculdade de Letras da UFMG, destaca que, nos Anos Iniciais da escolarização, trata-se de “uma aproximação, uma familiarização com a forma escrita, com o som”, e que essas ações didáticas devem, astutamente, piscar os olhos para os estudantes, buscando atraí-los pelo interesse e pela diversão. Elzimar, que também é autora de livros didáticos ao lado de Ricardo Almeida e de Luciana Freitas, explica que “isso pode ser feito de uma maneira muito agradável. Os livros que a gente faz têm essa perspectiva de propor atividades lúdicas, atividades que o aluno possa gostar de fazer”.

O QUE DIZ A BNCC?

A BNCC estabelece que o inglês deve ser ensinado como parte da formação cidadã, ampliando repertórios linguísticos, culturais e midiáticos dos estudantes. A leitura, nesse contexto, é entendida como prática social e intercultural, o que exige sensibilidade por parte dos professores para adaptar os conteúdos às diversas realidades locais. No entanto, essa flexibilidade nem sempre é simples. “O maior dilema é a rigidez do currículo. A BNCC impõe conteúdos por série, sem considerar as enormes desigualdades do país. Só que, em muitas turmas do sexto ano, por exemplo, os alunos ainda não estão plenamente alfabetizados em português”, aponta Luciana Freitas, que vê com preocupação a padronização das exigências. Luciana é doutora em Letras Neolatinas e tem pesquisado e desenvolvido projetos diversos que envolvem a Educação Linguística e a formação docente. Ela defende que o currículo real acontece na sala de aula e deve responder às necessidades concretas dos estudantes. “Essa lógica do currículo nacional com um conjunto de conteúdos por ano, desconhecendo a diversidade do país e das turmas, é o maior problema. A BNCC não quer saber dessa dificuldade. Ela te impõe um conjunto de conteúdos. E um

país como o nosso não tem condições de ter um documento curricular imposto para todo mundo de forma igual. O que tem ali de conteúdo de língua inglesa é tanta coisa que o professor não consegue trabalhar. Nesse sentido, sou profundamente crítica a ela”, observa Luciana.

Apesar das críticas, os especialistas reconhecem que a BNCC avança ao tratar a linguagem como prática de uso. Ou melhor, não recua em relação a paradigmas anteriores, conforme lembra Ricardo Almeida: “Desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a perspectiva discursiva está presente nos documentos curriculares, e isso foi mantido na BNCC. Aprender uma língua é, antes de tudo, aprender a usá-la em contextos significativos”.



**FUNCIONA
TRAZER MÚSICAS
QUE OS ALUNOS
OUVEM,
MESMO QUE
O PROFESSOR
NÃO GOSTE.
O IMPORTANTE
É ACESSAR A
LINGUAGEM QUE
FAZ SENTIDO
PARA ELES...**

COMO DEVE SER UM BOM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS?

A inclusão da compra de livros didáticos de inglês no PNLD dos Anos Iniciais pelo governo representa um avanço histórico e pedagógico. Para os autores, trata-se de uma oportunidade de democratizar o acesso à educação linguística desde cedo, contribuindo para a formação de leitores multilíngues. “Há uma expectativa equivocada de que o livro didático de inglês para escola pública seja como o dos cursos de idiomas. Mas são propostas diferentes. Na escola, o foco é a educação linguística, com base em gêneros textuais diversos”, explica Elzimar. Segundo ela, o material deve partir do repertório prévio dos alunos, como músicas, aplicativos, filmes e memes, e expandir esse conhecimento, estimulando a leitura crítica e a inferência de sentidos.

Outro desafio apontado é a infraestrutura – ou a falta dela, como observa Luciana: “É importante pensar que na sala de aula brasileira temos de 30 a 35 alunos, em geral. Como você vai trabalhar isso, que é chamado no cursinho de conversação? É muito distante da realidade da escola pública”. Ela comenta que, muitas vezes, o áudio das atividades de escuta, que é obrigatório nos livros do PNLD, nem chega às escolas, ou o professor não tem meios de usá-lo. “Por isso, trabalhamos com propostas viáveis, centradas na leitura e na interpretação de textos escritos e visuais”, destaca Luciana.

LEITURA E ESCRITA COM CRIATIVIDADE

Mesmo diante das limitações, os autores defendem a adoção de metodologias envolventes e contextualizadas, que dialoguem com os interesses e a cultura dos estudantes. “Funciona trazer músicas que os alunos ouvem, como as de Taylor Swift, mesmo que o professor não goste. O importante é acessar a linguagem que faz sentido para eles”, diz Ricardo. Isso também vale para outros gêneros populares, como *slam poetry*, quadrinhos ou campanhas publicitárias – todos com grande potencial de engajamento e reflexão crítica por parte das turmas. »

» Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atividades autorais como criação de livros coletivos, tertúlias literárias ou produção de folhetos ou campanhas podem ampliar o repertório e fomentar a imaginação. “Nós trabalhamos na perspectiva do gênero discursivo, mas não com a ideia de que o aluno precisa dominar este ou aquele gênero, mas de ele ver que a língua se materializa de diferentes maneiras, como numa capa de livro, num poema, num panfleto de campanha publicitária”, observa Elzimar. “Não é a gramática que deve ser o objeto de ensino, mas sim o texto. A gente enfatiza muito isso, tanto na produção do material didático quanto nas orientações do Manual do Professor”, sintetiza.

A pesquisadora também destaca outro aspecto importante presente nos bons livros didáticos de inglês, e que o professor da disciplina deve estar atento ao realizar sua escolha: “Saber explorar a capacidade do aluno de inferir é outra questão importante. Não partir do pressuposto que tem que entregar tudo muito pronto para o aluno. Nós partimos da ideia de que o aluno é capaz de inferir muitas informações – claro que a partir do encaminhamento que é feito nas atividades dentro do livro. E, principalmente para as séries iniciais, vale a pena explorar muito as imagens porque a linguagem visual está presente na nossa vida o tempo todo”. Para ela, o livro didático deve ser visto pelo professor como um aliado, não como uma amarra.

No cenário atual, ensinar inglês na escola pública não se resume a repetir regras gramaticais. É, sobretudo, formar leitores capazes de transitar entre culturas, linguagens e modos de vida diversos. Como aponta a BNCC, a leitura em língua inglesa amplia o letramento, fortalece a cidadania e abre possibilidades de participação crítica na sociedade globalizada. Para isso, é preciso romper com a ideia de que o inglês é “a língua do outro” e mostrar ao estudante que ele já faz parte de sua realidade cotidiana. “Precisamos revelar isso aos alunos e mostrar que eles já têm, sim, saberes linguísticos em construção”, afirma Luciana.

Sobre o avanço da Inteligência Artificial nas escolas e nas universidades, Elzimar pondera que se trata de uma realidade inevitável. “Não tem como lutar contra. A gente precisa saber como usá-la a nosso favor, na sala de aula e na educação linguística. Talvez um caminho seja usar a IA para produzir coisas interessantes. Mas é uma discussão ainda muito recente no campo da educação.” Luciana completa com uma observação crítica: “A gente passa trabalho para os nossos estudantes, e eles, sejam adultos na licenciatura, sejam adolescentes e crianças, estão produzindo os textos com a Inteligência Artificial e não estão trabalhando, eles próprios, a sua construção do conhecimento. Com isso, o que tenho visto na minha faculdade é o retorno às provas sem consulta. Ou seja, a IA está provocando um retorno a instrumentos de avaliação com os quais não concordamos muito, mas a gente está se vendo sem outra alternativa. Esse meio-termo, a gente ainda vai levar um tempinho para chegar à educação”. A pesquisadora destaca, ainda, o aperfeiçoamento dos mecanismos de tradução

disponíveis, como o Google Tradutor, que, segundo ela, evoluiu muito desde seu lançamento e tem apresentado traduções bastante confiáveis. Para o bom e para o mau uso...

FORMAÇÃO DOCENTE: O ELO NECESSÁRIO

Mesmo com a inclusão de livros de inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, via PNLD, a formação docente continua sendo o elo frágil no ensino de língua estrangeira nas redes públicas. Na avaliação de Luciana, “os cursos de licenciatura ainda priorizam uma formação bacharelesca, pouco conectada à realidade da Educação Básica pública”. Ela defende uma reformulação curricular nas universidades e aposta na formação continuada como chave para uma maior qualificação do ensino de língua estrangeira atualmente ministrado nas redes públicas.

Nessa perspectiva, a oferta de projetos de extensão, especialmente pelas universidades públicas, é vital. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), pontua Luciana, o programa Proale oferece oficinas e cursos sobre leitura e ensino de línguas. Na mesma linha de formação continuada, destaca Elzimar, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde leciona, mantém há mais de duas décadas o projeto Educonle, que foca a formação continuada de professores da rede pública a partir do trabalho com gêneros discursivos. Já a Universidade de São Paulo (USP) oferece, desde 1992, minicursos de ensino de língua estrangeira por meio do Cepel (Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas), vinculado à Faculdade de Educação.

“O fundamental é o diálogo entre universidade pública e escola pública. Que a gente contribua e possibilite uma formação continuada dialógica, que possibilite ao professor ser autor da sua própria metodologia, de elaborar suas próprias atividades, de refletir sobre elas, e a gente também aprender”, afirma Ricardo Almeida. E conclui: “Sem formação continuada, nada se muda. Com formação continuada, muda-se. Devagar, mas se muda”. □

... TAMBÉM
OUTROS GÊNEROS
POPULARES, COMO
SLAM POETRY,
QUADRINHOS
OU CAMPANHAS
PUBLICITÁRIAS
– TODOS
COM GRANDE
POTENCIAL DE
ENGAJAMENTO
E REFLEXÃO
CRÍTICA.



ELZIMAR DE MARINS COSTA

é professora da Faculdade de Letras da UFMG. Atua na graduação e na pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional. É doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ. Tem pesquisado e desenvolvido projetos nas áreas de Linguística Aplicada e de Análise do Discurso. É autora de livros didáticos para os Anos Iniciais e Finais do Fundamental e para o Ensino Médio pela Moderna.

LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS

é professora da Faculdade de Educação da UFF. É doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ. Tem pesquisado e desenvolvido projetos diversos que envolvem a Educação Linguística e a formação docente. É autora de livros didáticos para os Anos Iniciais e Finais do Fundamental e para o Ensino Médio pela Moderna.

RICARDO LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA

é professor da Faculdade de Educação da UFF. Atua na graduação, na qual leciona disciplinas de Prática de Ensino para o curso de Letras. É doutor em Letras pela UFF. Desenvolve pesquisas na área de Políticas Linguísticas e formação docente. É autor de livros didáticos para os Anos Iniciais e Finais do Fundamental e para o Ensino Médio pela Moderna.

PARA SABER MAIS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pa1. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pa2. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pa3. Acesso em: 18 jul. 2025.
- CEPEL. *Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas da USP*. São Paulo: [s. n.], 1992. Disponível em: http://mod.lk/ed27_pa4. Acesso em: 21 jul. 2025.
- EDUCONLE. *Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras*. Belo Horizonte: [s. n.], 2002. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pa5. Acesso em: 21 jul. 2025.
- PROALE. *Programa de Extensão Alfabetização e Leitura*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pa6. Acesso em: 21 jul. 2025.

COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

A coleção aborda as práticas, os conhecimentos e as relações entre gestão escolar, coordenação, famílias e professores. Tudo para uma atuação comprometida com a Educação integral.

LIVROS DIGITAIS GRATUITOS!



LEIA AGORA!

Podcast Na Escola

Episódios que complementam os capítulos dos livros e apoiam o desenvolvimento da equipe escolar, com novas práticas e abordagens para a sala de aula.



OUÇA AGORA!

A geração ansiosa à luz das neurociências

Desenvolver e adequar o funcionamento humano para o mundo atual fazem parte do papel da escola, mas estimular o uso funcional e racional dos recursos eletrônicos, desenvolvendo de forma equilibrada atividades educacionais, sociais e lúdicas, também deve fazer parte do dia a dia da educação escolar.

TEXTO *Telma Pantano*

O LIVRO *A Geração Ansiosa*, escrito por Jonathan Haidt em 2023, trata de questões muito importantes para a educação e a sociedade, por trazer reflexões bastante atuais sobre a entrada de recursos tecnológicos no desenvolvimento humano, em especial na infância e na adolescência.

Com base na perspectiva da psicologia social, as mudanças comportamentais são descritas como reflexo do funcionamento cerebral. Atualmente, as neurociências têm contribuído muito para que a educação possa receber a fundamentação científica necessária para embasar seus campos teóricos e, principalmente, sua prática educacional.

Ao contrário do que vinha sendo utilizado nos estudos que tentavam explicar o funcionamento cerebral até a década de 1990 e o início dos anos 2000, o comportamento de uma pessoa não pode ser utilizado para entender ou explicar o funcionamento cerebral, uma vez que temos a possibilidade de controlar e planejar os nossos comportamentos, adequando-os (ou não) ao ambiente.

Refletir sobre a entrada e os novos recursos tecnológicos e suas influências no desenvolvimento humano sob uma perspectiva das neurociências é de extrema importância para a educação. Para contribuir nessa reflexão, vamos começar com alguns princípios básicos do funcionamento cerebral e o que diferencia essa postura reflexiva de estudos anteriores.

Uma das primeiras áreas cerebrais que as neurociências ajudaram a compreender, o funcionamento refere-se justamente à área pré-frontal, responsável por funções até então atribuídas às emoções e à personalidade e distanciadas do funcionamento cerebral como um todo. Essa área permite a regulação e a modificação do nosso comportamento, se bem estimulada pelo ambiente. »





» Assim, podemos modificar o nosso comportamento de acordo com as nossas experiências e inter-relacioná-los com as emoções, permitindo ter comportamentos criativos, reflexivos, mentirosos e, finalmente, distintos do que se esperava em função das demandas do ambiente. No auge da maturidade cerebral, os processos ditos como emocionais podem, em função de estimulações e da mediação da linguagem, trazer consciência das integrações cognitivo-emocionais, que permitem a regulação dos nossos comportamentos.

Assim, nessa visão das neurociências, o comportamento não deve ser utilizado para explicar o processamento cerebral, uma vez que as áreas pré-frontais do nosso cérebro permitem que as respostas emitidas por uma pessoa sejam modificadas do processamento como um todo.

Para as neurociências, as emoções não podem em momento algum se distanciar da cognição. Separadas por uma visão dualista, que dividia o comportamento humano em emocional e cognitivo, as neurociências vêm reunir esses processos, tornando o comportamento humano resultante desses dois processos, que não podem ser distanciados. Estamos tristes por um motivo, alegres por uma razão, com raiva por uma situação, e, não chegar a essas nomeações traz consigo a impossibilidade de controle e de organização dos comportamentos pelo ser humano.

Uma emoção é uma hiperativação de estruturas cerebrais, como a amígdala, que ocasionam respostas corporais e fisiológicas involuntárias. Uma emoção possui padrões corporais, faciais e de temperatura corporal que podem ser rapidamente medidos e detectados, ou seja, não somos capazes de esconder. Há um bloqueio importante de áreas pré-frontais, e, portanto, as nossas reações comportamentais não podem ser controladas. Uma emoção não pode durar mais do que alguns segundos, devido ao estresse corporal que ela causa, e, por isso esses contextos que a causaram devem ser rapidamente memorizados.

Modulada pelas memórias, a ativação dessas mesmas áreas permite respostas corporais e faciais intermediárias, que damos o nome de afetos e emoções, e, sob a possibilidade de regulação pré-frontal, é possível controlar e modificar as respostas, saindo, assim, de processos automáticos.

Nosso objetivo aqui é discutir, em especial, a ansiedade e como ela se associa ao uso de novos recursos tecnológicos. Para as neurociências, trata-se de uma emoção a partir do momento que envolve uma resposta integrada entre cérebro e corpo. É uma resposta corporal que envolve a percepção da ameaça e a preparação cerebral para esse enfrentamento. Como toda emoção – enquanto vem em pequenas doses –, é útil e permite que o cérebro se organize para enfrentar o ambiente.

Em situações regulares, as nossas memórias deveriam intervir nesse processamento, e as áreas pré-frontais deveriam reorganizar esses processos cerebrais e corporais a partir das percepções ambientais que reforçam que não há verdadeiramente uma ameaça. O problema é quando a ansiedade atinge um patamar excessivo, que bloqueia as áreas pré-frontais e a possibilidade de respostas controladas e organizadas ao ambiente. Nesse



ponto, o cérebro automatiza as respostas e perdemos a chance de responder ao ambiente de forma organizada.

É sobre esse olhar que analisamos o livro de Jonathan Haidt, e, uma vez que a educação tem muito a se beneficiar com relação à multiplicidade de olhares e de visões, refletir os mesmos elementos, considerando as neurociências, pode tornar as nossas reflexões diferenciadas com relação a algumas premissas socialmente consideradas.

DESENVOLVIMENTO E PLASTICIDADE NEURONAL

As alterações que acontecem no nosso cérebro durante todo o desenvolvimento visam nos adaptar ao ambiente e às diversidades ambientais que acabam por resultar em mudanças e alterações mentais. Essas alterações que acabam por modificar a forma e a função neuronal em resposta às alterações do ambiente damos o nome de plasticidade neuronal (Kaas, 2001; Bernhardt et al, 2017). A plasticidade cerebral é o grande processo responsável pela aprendizagem e a aquisição de conhecimento de mundo, sejam eles de conteúdo cognitivo ou emocional. Porém, há períodos em que essas adaptações acontecem de forma mais intensa. Esses períodos são chamados de podas neurais.



EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CÉREBRO E NO COMPORTAMENTO HUMANO

As novas tecnologias têm modificado a forma como crianças e adolescentes compreendem e processam o mundo, já que possuem características de estímulos e exigem respostas bastante específicas. Antes de pensar por meio de uma dualidade (bom ou ruim), precisamos pensar que estímulos são esses e quais são as suas características.

Quando pensamos em recursos que envolvem estímulos visuais com cores fortes, movimento, elementos que surgem e desaparecem, estes elementos acabam por exigir respostas automatizadas e com pouca elaboração cognitiva. Muitas vezes as respostas são dadas de forma automática. Quando perguntamos para uma criança e/ou um adolescente como respondeu a um estímulo de um jogo ou mesmo por que deu uma determinada resposta numa situação envolvendo mídia digital, normalmente recebemos como respostas um “porque sim” ou “porque era para dar essa resposta”.

Nesses momentos, temos claro o processamento envolvido em jogos, em redes sociais: a estimulação de processos automáticos, como a atenção e a ausência de elaborações cognitivas que exigem planejamento e organização por meio de recursos verbais.

O cérebro não se reorganiza de forma fácil, casual ou arbitrária. São necessários processos de atenção e de entradas sensoriais significativas, que são utilizados de forma repetitiva e intensa, para que as modificações possam ocorrer. Dessa forma, o uso eventual e lúdico não é condenado, porém, como está, o uso atual envolve prioritariamente esses estímulos de forma desordenada e constante.

Não é por acaso que os recursos tecnológicos que envolvem respostas automatizadas nos atraem tanto. Eles mexem com o nosso processo atencional sem gastar muita energia do nosso cérebro, o que os torna ainda mais atrativos. Porém, nos cérebros dos bebês, das crianças e dos adolescentes, isso não é diferente. Esses recursos tecnológicos atraem imediatamente a atenção, tornando difícil a competição com outros recursos do ambiente. Afinal, a tecnologia preparada e utilizada dessa forma tem tudo o que provoca reações automáticas e intensas no processamento cerebral.

Estamos falando de um cérebro em desenvolvimento que precisa aprender a desenvolver recursos de espera para as gratificações cerebrais (que podem envolver recursos com pouco processamento e energia), encontrar atrativos em estímulos que não sejam tão intensos, tão súbitos, tão em movimento, tão significativos... E é aí que pesquisadores ►

As podas neurais (Wayne e Cheng, 2006) são fundamentais para preparar nosso cérebro para a demanda ambiental na qual a pessoa está envolvida. O dois grandes períodos de aumento de conexões sinápticas e posterior seleção e refino dessas vias se dão durante a primeira infância e a adolescência.

As emoções não estão dissociadas desses processos juntamente com as cognições, e desenvolver a capacidade de reconhecer, nomear e resolver as situações-problemas associadas às nossas emoções, aos nossos afetos e aos nossos sentimentos permite cada vez mais o fortalecimento de vias que envolvem emoção e pensamentos. O fortalecimento dessas conexões permite selecionar e desenvolver as áreas pré-frontais e, consequentemente, com os estímulos adequados, o desenvolvimento de pessoas autônomas e conscientes de seus comportamentos.

De formas diferentes, com objetivos diferentes e em diferentes períodos do desenvolvimento, as podas neurais e a plasticidade cerebral são aliadas importantes na adaptação de crianças e de adolescentes ao mundo atual. O grande questionamento deve ser quais os estímulos que estamos selecionando nessas podas e quais as estimulações ambientais que estão reforçando essas conexões.



► atuais têm tanto receio na apresentação de recursos tecnológicos lúdicos, imediatistas e sem elaboração cognitiva em crianças e em adolescentes.

A apresentação precoce e constante dos recursos tecnológicos, como jogos e redes sociais, em função das podas neurais e da alta plasticidade cerebral nesses períodos, provoca a seleção prioritária de rotas e de processamentos automatizados, e, sem a mediação da linguagem, tornam-se cada vez mais distantes do contexto educacional e do funcionamento cerebral ativo e organizado.

JUNTANDO TUDO: NOVAS TECNOLOGIAS, NEUROCIÊNCIAS, EMOÇÃO E ANSIEDADE

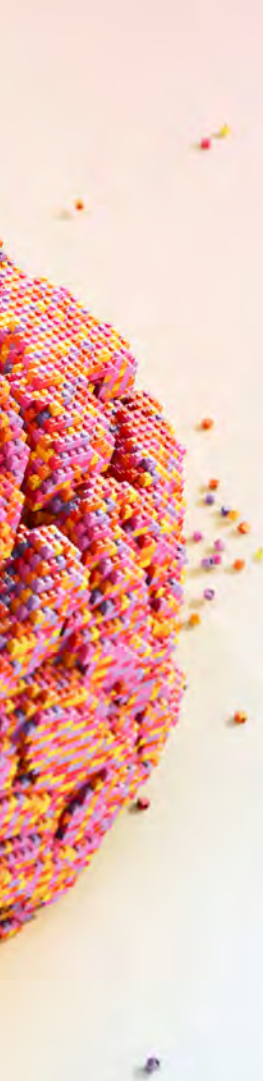
Ao observarmos o comportamento de crianças e de adolescentes com o uso de telas, simplificamos um debate importante no campo da ciência, olhando somente o comportamento externo e deixando de refletir no que se passa no cérebro.

Em uma visão embasada nas neurociências, devemos buscar os impactos que o uso das telas provoca no cérebro para justificar os comportamentos observados. Não estamos falando das telas, mas mais profundamente do que elas causam. Os estudos que tentam verificar os efeitos diferem muito em resultados, em função do tipo de estímulo que é fornecido pela tela.

Esta deveria ser a verdadeira discussão: o que estamos buscando quando fazemos uso de uma tela e um eletrônico? Há uma diferença enorme entre um estímulo que envolva respostas automáticas e/ou passivas, como vídeos, joguinhos eletrônicos e redes sociais, e o uso dos mesmos instrumentos em ações que envolvam planejamento, organização e controle de estímulos externos, como jogos educativos e programas específicos que visam à criação e às elaborações cognitivas e emocionais.

Fazer uso de programas e recursos que envolvam busca, pesquisa, ganho de conhecimentos, meios para a resolução de problemas e, principalmente, objetivo são extremamente benéficos para o cérebro e para o indivíduo. Por outro lado, são recursos que envolvem uma maior ativação cerebral, que fazem o cérebro sair do automático e que, conseqüentemente, cansam. Dificilmente somos capazes de passar longas horas nessas atividades de forma contínua.

Quantas vezes você restringiu o uso de um eletrônico pelo seu filho e, ao final do tempo, ele insiste com você de que “não passou tudo isso”? Quantas vezes você foi fazer uso do Instagram e/ou do TikTok por alguns minutos e, quando você se dá conta, já se passou mais de uma hora? É isto que é um cérebro automático: um cérebro que desliga áreas pré-frontais e para de assumir o controle dos processos cognitivos e emocionais.



Parafraçando Einstein em uma visão neurocientífica, o tempo é relativo ao que provocamos ao nosso cérebro.

Os jogos e as redes sociais provocam processos automáticos que liberam dopamina, que faz com que o sistema de recompensas do nosso cérebro seja hiperestimulado. Isso faz com que o cérebro busque por mais recompensas, reduzindo a tolerância à frustração e aumentando a ansiedade, por não ter a previsão de continuidade desses estímulos.

A redução da atuação dessas áreas pré-frontais fica evidente com a observação de comportamentos automatizados, a perda da noção de tempo, a impulsividade e as respostas inadequadas ao ambiente. O pior é que, com o tempo, a plasticidade neuronal vai atuando, deixando esse processo cada vez mais selecionados e procurados pelo cérebro em detrimento de processos que envolvam ação pré-frontal.

A ansiedade começa a tomar proporções cada vez maiores, uma vez que as áreas pré-frontais que precisam ser estimuladas para processos não automatizados passam a ser cada vez menos requisitadas. Processos como autocontrole e regulação emocional acabam por ser menos estimulados em detrimento dos automatismos. Isso impede o cérebro de criar recursos efetivos e cada vez mais elaborados para lidar com o tédio, a frustração e o estresse, aumentando ainda mais a ansiedade para o uso desses recursos nos eletrônicos.

O comportamento é o mesmo: vemos alguém em frente a uma tela, porém, a grande diferença é o que se passa em nosso cérebro. As escolas e os processos educacionais buscam a todo o momento cérebros ativos, que possam de forma organizada e sequencial planejar, resolver problemas, encontrar e criar respostas e soluções. Os eletrônicos podem ser uma alternativa educacional importante, desde que haja uma previsão clara do que esteja sendo estimulado e de que forma é feita essa estimulação.

Jogos, atividades e programas que ativem a organização, o planejamento e a resolução de problemas são úteis e benéficos. Usos coletivos que envolvam a interação consciente e organizada e o trabalho compartilhado e criativo podem e devem fazer parte da rotina educacional, até para que o uso de eletrônicos deixe de ser puramente recreativo e possa passar a ser consciente e com uma finalidade específica. Isso deve ser ensinado, e o ambiente educacional pode ser uma porta de entrada importante para desenvolver esses recursos. Enquanto ainda encontrarmos famílias que entregam o tablete e/ou celular para acalmar os filhos em casa ou no restaurante, não acredito que o uso para um bom funcionamento cerebral de crianças possa ser destinado ao ambiente familiar.

Não podemos colocar as telas e os celulares como vilões de todo o processo sem refletir no que cada um desses processos provoca no cérebro. Estamos nos deparando com mais um papel fundamental ao contexto educacional e que deve ser uma base muito importante para a constituição de gerações futuras.

ESCOLA E EDUCAÇÃO FRENTE A ESSAS QUESTÕES

O uso excessivo de recursos tecnológicos de forma automatizada e com pouca elaboração cognitiva associada a períodos de maior plasticidade e as podas neuronais estão associados a um aumento nos níveis de ansiedade em crianças e em adolescentes, porém é importante que essa observação social e ambiental possa atingir com maturidade os contextos escolar e educacional.

O papel da escola envolve desenvolver e adequar o funcionamento humano para o mundo atual e futuro. Isso vai muito além do conteúdo pedagógico. Apresentar, treinar e estimular o uso funcional e racional dos recursos eletrônicos, desenvolvendo de forma equilibrada atividades educacionais, sociais e lúdicas, devem fazer parte da rotina educacional.

Considerando as neurociências, principalmente durante a infância e a adolescência, em função das podas neuronais e da plasticidade neuronal, o uso equilibrado e a aprendizagem dessas habilidades são a base da integração desses recursos com o desenvolvimento humano, ainda mais com o desenvolvimento da inteligência artificial. Devemos, por meio da linguagem, tornar os nossos processos cerebrais que se constituem em emoções e pensamentos cada vez mais mediados pela linguagem e permitir que esses recursos pré-frontais sejam cada vez mais envolvidos em elementos como planejamento, organização, controle de impulsos e criatividade.

O fortalecimento desses recursos pré-frontais é muito importante para o controle e a organização das emoções e das habilidades cognitivas e sociais. A escola torna-se, assim, um espaço de equilíbrio que permite o desenvolvimento e as experiências presenciais ricas, as relações afetivas estáveis e seguras, os limites, a previsibilidade e as possibilidades para desenvolver resiliência e autonomia. Essas aquisições e esses desenvolvimentos devem estar associados ao uso consciente de recursos tecnológicos e a uma educação que envolva crianças, adolescentes e familiares. □

TELMA PANTANO

é fonoaudióloga e psicopedagoga, master em Neurociência e pós-doutora em Psiquiatria. Atualmente, é coordenadora da equipe Multi do Hospital Dia Infantil – Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da FMUSP.

PARA SABER MAIS

- BHADT, Jonathan. *A geração ansiosa*. São Paulo: HarperCollins, 2024.
- PANTANO, Telma. *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São Paulo: Pulso Editorial, 2019.
- SIEGEL, Daniel. *O cérebro da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

O mundo pelo celular (Qual mundo?)

Ansiedade, depressão, violência: as doenças que afligem e castigam a vida de crianças e jovens nos tempos atuais.

TEXTO *Rubem Barros*

JULIANA TEM 17 ANOS, cursa o 3º ano colegial numa escola pública. Estuda no período noturno desde que conseguiu estágio como menor aprendiz numa empresa de logística em Amparo (SP), município de 70 mil habitantes a 138 quilômetros da capital do estado, onde mora. Ela vive com os pais e duas irmãs menores, de 16 e 14 anos, que estudam das 7h às 17h também em escola pública. As três meninas foram adotadas há cerca de dez anos. Muito jovem, sua mãe biológica engravidou das três, expondo-as a um ambiente de pobreza e vulnerabilidade.

Os pais adotivos, Paulo Sérgio Rosa, 60 anos, e Michele Guimarães, 46, fazem de tudo para ter uma relação de proximidade com as filhas, e de vigilância constante sobre hábitos, estudos e amizades.

Indício disso é o fato de que Juliana, mesmo sendo a mais velha, só tem o uso do celular permitido pelos pais quando vai encontrar amigas ou assistir a algum show. A restrição se deve a episódios acontecidos com a adolescente quando ela tinha 15 para 16 anos e começou a conversar com desconhecidos por meio de redes sociais.

“Eram homens adultos que começaram a pedir que ela enviasse nudes, o que só não aconteceu porque eu descobri antes. Ela ficou muito assustada”, diz Michele ao falar sobre o assédio de que a filha foi vítima. “Sou muito chata com essa questão do uso de tecnologias. Elas têm um lado positivo, mas também têm um enorme lado negativo”, avalia. E parece saber do que está falando, pois no trabalho de comunicação visual que partilha com o marido está sempre em contato com artefatos tecnológicos.

Por esse motivo, as filhas menores obedecem a uma rotina em que o uso do celular só é permitido das 19h às 21h, como um desafio à estafante rotina escolar. Mesmo assim, o uso é controlado por aplicativos que restringem o horário e os interlocutores e são programados como se elas tivessem menos idade do que realmente têm. No caso de Juliana, ela só irá reaver o celular quando completar 18 anos. »



"A ESCOLA É CANSATIVA PORQUE EXIGE UM GASTO GRANDE DE **ENERGIA CEREBRAL**, O QUE VAI NA CONTRAMÃO DO USO DO CÉREBRO COM OS AUTOMATISMOS DE MUITAS MÍDIAS DIGITAIS."

» EPIDEMIA CONTEMPORÂNEA

Cada vez mais, controles e restrições no uso de dispositivos eletrônicos por parte de jovens e crianças têm se tornado comuns e são vistos como necessários por pais e educadores e até mesmo por alguns jovens, quando percebem que muitas vezes perdem a noção do tempo de uso, em especial quando mergulham nas mídias sociais.

Após anos de deslumbramento com celulares, tablets e computadores, o momento atual pede cautela. Questões como o *cyberbullying* (muitas vezes relacionado ao aumento de episódios de violência), o aumento de quadros de depressão e ansiedade, a dificuldade de concentração e mesmo as perdas cognitivas mais sensíveis têm composto um quadro que exige reflexão e olhar para o que dizem estudos recentes.

Um artigo científico com uma revisão sobre vários deles, elaborado pelo Núcleo de Ciência pela Infância (NCPI), instituição que tem entre os apoiadores a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, sintetiza pesquisas sobre os efeitos das telas para crianças de 0 a 6 anos. Intitulado “Infância protegida no contexto de telas mídias”, o trabalho, cuja revisão final ficou a cargo de Maria Beatriz Linhares, professora associada aposentada do Departamento de Neurociência e Ciências do comportamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, centrou-se em dois aspectos: o tempo de exposição a telas e a quais conteúdos as crianças são submetidas. Voltado principalmente a gestores públicos, traz, também, recomendações ou soluções possíveis, sugerindo o que pode ser feito, como explica a pesquisadora, membro do Comitê Científico do NCPI.

“O impacto é negativo no desenvolvimento infantil, embora os pesquisadores entendam que a alfabetização e a educação digital sejam necessárias para as crianças. Ressalto que há uma diferença entre a alfabetização digital e a mera exposição não mediada, sem controle desses dois aspectos, tempo e conteúdo”, resume Beatriz Linhares.

Para exemplificar o quão prejudicial é o tempo de exposição, ela cita dados de estudo de 2024 publicado pela Tic Kids Online e realizado pelo Cetic, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). O levantamento mostrou que 5% das crianças de 0 a 2 anos, 20% das de 3 a 5 anos e 36% das de 6 a 8 anos têm celulares próprios, o que indica não só uma exposição precoce, mas também com poucos controles por parte de pais e educadores.

Ancorada em diversos estudos internacionais sobre os quais não há contestação em relação ao desenvolvimento infantil, a recomendação é que crianças de 0 a 2 anos não sejam expostas a telas. As de 3 a 5 anos devem passar no máximo uma hora diária à frente delas, ainda assim com conteúdos selecionados, de preferência programas ou jogos educativos, sem excesso de cores e movimentação abrupta de imagens.

“Para as crianças, nada substitui as interações face a face, presenciais, as interações interpessoais com adultos – pais,

cuidadores, professores — e com outras crianças. Esse é o grande alicerce para o seu desenvolvimento. Com reciprocidade, diálogo, comunicação olho no olho. Boa parte do desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais, sociais, das funções executivas, muito importantes para a aprendizagem, depende disso”, alerta.

Ao tempo excessivo se soma a exposição a conteúdos inadequados. As crianças até 6 anos estão em um momento em que seu cérebro é muito permeável ao ambiente. A conectividade cerebral, as questões de plasticidade e a modificabilidade do cérebro são muito ativas nessa idade, e, por isso mesmo, os estímulos precisam ser saudáveis. Se essa conjunção de fatores for inadequada, pode haver aumento da agressividade, da reatividade, desencadeando transtornos variados. Conteúdos adultos como filmes, shows e até mesmo noticiários, principalmente aqueles em que há violência, são causadores de ansiedade e pesadelos que se somam aos impactos sobre o desenvolvimento.

“Um dos trabalhos mostra alteração na estrutura cerebral. Mais uso de mídia digital se associa a menor espessura cortical, maior profundidade sulcal em todo o cérebro, constatações feitas a partir de ressonância magnética”, alerta a pesquisadora. Traduzindo em miúdos, são afetados o processamento visual primário e a função cognitiva de ordem superior, que é atenção dirigida, codificação de memória complexa e cognição social, tudo isso com impactos na aprendizagem e em controles de questões como impulsividade e agressividade. “Precisamos do controle inibitório, que é a nossa regulação”, complementa.





"ESSE É O MAL DAS REDES SOCIAIS. USO SÓ PARA VER BESTEIROL, EXTRAVASAR. MINHA MÃE FALA QUE ESTOU FIGANDO ALIENADO." "É MUITA COMPETITIVIDADE."

RESTRIÇÕES LEGAIS

Se no âmbito familiar é crescente o número de pais com maior preocupação acerca do uso dos dispositivos, em especial por causa das mídias sociais, no plano das escolas, a expectativa é que haja uma mudança de cenário, em função das novas leis que proíbem o uso de celulares, exceção feita ao uso pedagógico conduzido pelos docentes.

No plano nacional, a lei que proíbe o uso de celular e outros dispositivos digitais portáteis foi sancionada em fevereiro de 2025. Em São Paulo, a regra já estava valendo desde o início do mesmo ano, aprovada no final de 2024. A proponente, a deputada Marina Helou (Rede), diz ter visitado muitas escolas e conversado com professores que relataram dificuldade de fazer os alunos prestarem atenção e aprenderem, além de ter visto recreios silenciosos, com crianças viradas nas telas.

"Ninguém é contra a tecnologia, em especial como suporte educacional. Mas as redes sociais são feitas para viciar o cérebro pela dopamina, as empresas buscam o lucro a partir do vício", opina. Para ela, a restrição nas escolas é um primeiro passo em busca de maior conscientização social. Uma saída desejável é a reocupação de espaços públicos como parques, propiciando às crianças contato com a natureza.

Para a fonoaudióloga, psicopedagoga e neurocientista Telma Pantano, cujos estudos se voltam ao desenvolvimento da linguagem, um problema central no uso dos eletrônicos são os processos passivos, automatizados, que exigem pouco do cérebro. Ela lembra que nosso conhecimento sobre o seu funcionamento cresceu muito nas últimas décadas, quando se começou a ter maior dimensão da área pré-

-frontal, região que se desenvolve até quase 25 anos de idade. Reafirmando os relatos da professora Beatriz Linhares, a neurocientista lembra que o ambiente sociocultural a que estamos expostos ajudará a moldar controles, pensamento e memória.

"A escola é cansativa porque exige um gasto grande de energia cerebral, o que vai na contramão do uso do cérebro com os automatismos de muitas mídias digitais", frisa. Ela lembra, também, que muitos jovens, quando privados de celulares, reclamam de tédio, o que pode ter um efeito positivo, fazendo com que procurem algo para fazer, de forma ativa.

Esses automatismos, ou uma espécie de doping cerebral que muitas vezes nos faz perder a noção do tempo à frente das telas, têm sido um dos maiores desafios em sala de aula, mesmo após a proibição. Quem diz é a coordenadora pedagógica Sandra Santella, mestre e doutora em Educação pela PUC-SP. Ela trabalha na Emef Remo Rinaldi Naddeo, no Morro Doce, bairro periférico na Zona Oeste de São Paulo.

"Nos processos de formação que faço, é recorrente a queixa de professores sobre o uso das mídias em sala de aula. Mesmo depois da lei, muitos alunos não se desconectam, até para se comunicar com os pais. Os alunos ficam desatentos, dispersos. Os professores reagem de formas diferentes. Uns são mais rígidos, tomam o celular, outros buscam fazer acordos", relata Santella.

Após a adoção da lei, ela tentou um movimento diferente, propondo para as famílias a leitura de textos sobre o funcionamento do cérebro em função das mídias. "Eles aceitaram, entenderam. Não dá para descer o martelo com a lei na escola. É preciso ter o apoio das famílias, para que os alunos não tragam os celulares. Com isso, conseguimos uma diminuição", explica. ➤

AO TEMPO DE TELA EXCESSIVO SE SOMA A EXPOSIÇÃO A CONTEÚDOS INADEQUADOS. AS CRIANÇAS ATÉ 6 ANOS ESTÃO EM UM MOMENTO EM QUE SEU CÉREBRO É MUITO PERMEÁVEL AO AMBIENTE. A CONECTIVIDADE CEREBRAL, AS QUESTÕES DE **PLASTICIDADE E A MODIFICABILIDADE DO CÉREBRO SÃO MUITO ATIVAS NESSA IDADE**, E, POR ISSO MESMO, OS ESTÍMULOS PRECISAM SER SAUDÁVEIS.



» A coordenadora expõe que é difícil para os estudantes tomar a decisão de não usar o celular, em função do pouco controle sobre seus impulsos e a necessidade do prazer superando a consciência. Mas há pontos que tornam a questão sensível também para eles, como o *cyberbullying*. A professora do laboratório de internet propôs um trabalho que acabou resultando numa campanha interna, chamada Stop Bullying.

Apesar de não registrar casos graves, Santella mantém atenção permanente para situações potenciais, já tendo sido obrigada a intervir até mesmo numa desavença entre mães. “Um aluno tirou foto de uma menina que havia pintado e publicou. Começaram a criar memes com ela, e a mãe da garota foi tirar satisfação com a mãe do menino.”

Mas, assim como a campanha contra o *bullying*, os professores têm feito usos que conseguem a adesão dos estudantes, como jogos e quizzes com os tablets da escola ou a utilização do celular para registros de coleta de dados de pesquisa na aula de Ciências.

MINHA CASA, MINHAS REGRAS

Quando há diálogo e escuta, é mais fácil que os adolescentes entendam as ponderações do mundo adulto. É o caso de Ykaro Zocchi, 17 anos, filho de pais jornalistas. Ele só ganhou seu celular aos 14 anos, quando todos os colegas já tinham. Mas mesmo hoje ele está submetido à disciplina da casa: depois das 20h, nada de eletrônicos.

Estudante do médio técnico de Biologia na escola Guaracy Silveira, ele conta que, quando entrou no colégio, viu que todos tinham Instagram. Instalou à revelia dos pais, que descobriram e acabaram negociando uma permissão de uso, mas desde que sua irmã mais velha, de 31 anos, tivesse acesso à conta. O mesmo vale para o TikTok. Do X (ex-Twitter), não gosta. “Todo mundo fica se atacando, fazem pelo celular coisas que não tem coragem de fazer ao vivo”, diz.

Como outros adolescentes, mostra repulsa ao *cyberbullying*, do qual diz não ser vítima, pois quando tentaram praticar com ele não se mostrava afetado e ainda ajudava os amigos a revidar. “Esse é o mal das redes sociais. Uso só para ver besteiro, extravasar. Minha mãe fala que estou ficando alienado”, diz Zocchi, que não deixa de se mostrar crítico com o exibicionismo de quem fica expondo fotos de viagens para outros países. “É muita competitividade.” As regras paternas, porém, acabam por mostrar um desejo de amadurecimento. “Tenho desejo de sair de casa quando tiver 18 ou 19 anos. Aí vai ser minha casa, minhas regras. Aqui, me sinto numa bolha de cristal, fico imaturo. Quero criar essa maturidade”, reflete o jovem.

AMADURECER, CAMINHO DIFÍCIL

A lógica de alta exposição que rege as redes sociais faz com que muitos jovens passem a idealizar padrões de

beleza e consumo quase sempre irreais. De maneira geral, isso causa impacto maior nas meninas, mas também abala os meninos, levando-os à introspecção e à dependência de jogos e pornografia, ofertas massificadas com a internet, como mostram os vários casos relacionados a apostas nas bets.

Para Pedro Pan, psiquiatra da Unifesp e membro do Instituto Ame Sua Mente, os altos índices de ansiedade e depressão que têm sido registrados não só no Brasil, mas em todo o mundo, são visíveis já faz algum tempo. E, em sua visão, ainda não há evidências suficientes de que os eletrônicos são a grande causa. Não quer dizer que não façam parte do quadro, mas o mais provável é que tenhamos respostas multifatoriais.

“Estamos começando a ter mais estudos sobre as causas, há hipóteses, mas já enfrentamos outras grandes mudanças tecnológicas. Pode até ser resultado da tecnologia, mas não da interação direta”, opina, lembrando, por exemplo, que a crise econômica de 2014 registrou aumento de ansiedade e depressão, segundo pesquisa da FGV.

O que não há dúvida, porém, é que a internet trouxe alcance e velocidade exponenciais, espalhando informações, verdadeiras ou não, privadas ou não, de forma muitas vezes incontrolável.

“Comportamentos como *bullying* sempre existiram, mas conhecíamos menos desses impactos. O *cyberbullying* tem outra amplitude, não é mais uma sala de aula, é toda uma comunidade que toma conhecimento de algo. E antes essas coisas eram mais fáceis de esquecer, agora ficam registradas e vão sendo reeditadas”, reflete o psiquiatra.

A proibição, no entanto, traz um dilema. “Proibir é indício de que outras possibilidades falharam. No âmbito escolar, parece melhor, mas é muito recente. De alguma forma estamos perdendo a oportunidade de desenvolver a capacidade de uma relação mais crítica e ponderada com a tecnologia”, diz Pan.

O que se coloca em questão é até quando as restrições externas darão conta da regulação dos comportamentos. Com crianças menores, tudo indica que sejam recomendáveis. À medida que elas crescem, no entanto, resta a dúvida sobre qual o receituário mais adequado. □

RUBEM BARROS

é jornalista e editor especializado nas áreas de educação e cultura. Atualmente é editor, consultor e curador editorial. Possui experiência nas áreas de planejamento, desenvolvimento de projetos, articulação de parcerias, criação de produtos editoriais, concepção e realização de eventos, coordenação de equipes e atuação integrada com áreas de apoio.

PARA SABER MAIS

- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_nt1. Acesso em: 21 jul. 2025.
- CETIC.BR. TIC Kids Online Brasil – Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil 2024. São Paulo, 2024. Disponível em: https://mod.lk/ed27_nt2. Acesso em: 23 jul. 2025.
- INSTITUTO AME SUA MENTE. Organização da Sociedade Civil que desenvolve projetos pautados em pesquisas científicas com foco na promoção da saúde mental. São Paulo, 2020. Disponível em: https://mod.lk/ed27_nt3. Acesso em: 22 jul. 2025.



EXPLORE NOSSA PLATAFORMA EAD

Um ambiente dedicado exclusivamente à sua **formação continuada**, com a curadoria Moderna.

Mais segurança e praticidade para aproveitar todo o potencial das suas coleções didáticas favoritas em cursos exclusivos com grandes autores, além de cursos temáticos que ajudam a repensar as demandas da educação!

CURSOS MAIS ACESSADOS!

Organizados em trilhas com diversos recursos como: podcast, vídeos e mais.



Trilha 1 | Metodologia Débora Garofalo de Aprendizagem Mão na Massa.
com Débora Garofalo



Trilha 2 | Gestão de sala de aula: Um novo olhar para uma nova prática.
com Julci Rocha



Trilha 3 | Escola mais segura: Ações para uma boa convivência.
com participação de Tereza Perez

Carga horária: 40h



★ LANÇAMENTOS!

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Curso elaborado pelo autor Ilan Brenman, uma referência na literatura infantojuvenil brasileira, com alternativas para engajar os alunos de maneira criativa e tornar as aulas mais dinâmicas e relevantes por meio da leitura e da narração.

Carga horária: 10h

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Curso elaborado para abordar os princípios fundamentais da educação inclusiva, instigando a discussão sobre como criar ambientes educacionais mais acolhedores e acessíveis às diversas necessidades dos estudantes.

Carga horária: 10h



Acesse o ModernAmigos
e conheça mais





Políticas inclusivas para TEA desafiam rede pública de ensino

Matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentaram 44,4% na Educação Básica. Redes de ensino buscam aprimorar trabalho realizado com crianças e adolescentes.

TEXTO *Paulo de Camargo*

A DIVULGAÇÃO do mais recente Censo Escolar pelo Ministério da Educação, em abril de 2025, trouxe um retrato contundente do que vem acontecendo nas redes públicas de ensino e não surpreendeu só quem trabalha no dia a dia da educação. As matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentaram 44,4% na Educação Básica, apenas entre 2023 e 2024, saltando de 636,2 mil para 918,8 mil matrículas.

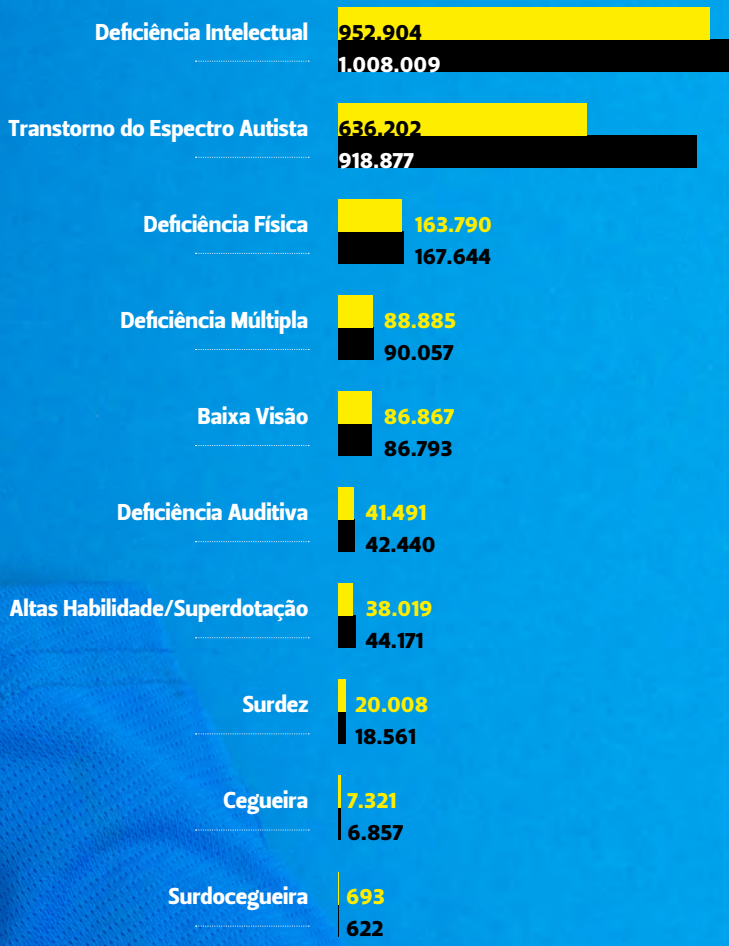
Os dados traduzem, em números, a corrida iniciada em redes públicas de todo o país para ampliar as práticas inclusivas em todas as áreas, e, em especial, no campo do TEA, ainda muito marcado pelo preconceito e pela desinformação. Para o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno, a explicação para o aumento se deve a uma maior consciência para o tema. “A escola passou a identificar mais essa característica”, acredita. »



Educação Especial

Matrículas no Brasil por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

● 2023 ● 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar 2024

» Com isso, a educação especial – que compreende estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação – se torna cada vez mais uma área prioritária para as políticas públicas. As matrículas cresceram 17,2%, passando de 1,8 milhões para 2,1 milhões. O número de estudantes matriculados na educação especial aumentou 58,7%, em relação a 2020.

Na ocasião da divulgação do Censo, o atual ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, assegurou que o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão é uma estratégia do ministério. Santana prometeu que, até 2026, todas as escolas públicas brasileiras terão salas de recursos multifuncionais. Para ele, o crescimento nas matrículas especiais retrata uma educação pública inclusiva na escola regular.

No quadro mais geral da educação especial, o atendimento educacional de crianças do espectro autista vem preocupando particularmente as redes de ensino, não apenas pelo crescimento do número de casos diagnósticos. Falta formação em uma área que vem sendo cada vez mais estudada pela ciência.

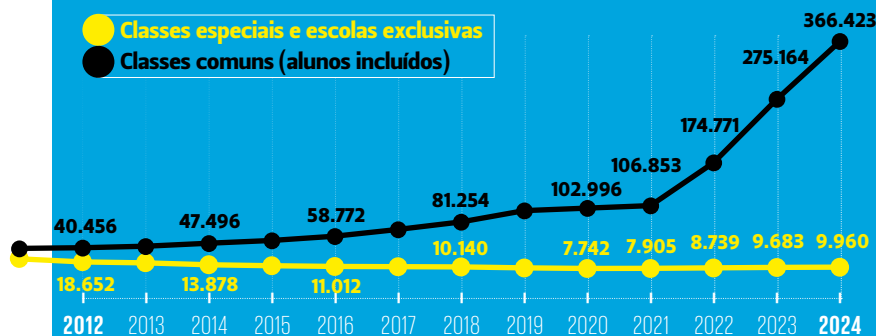
HETEROGENEIDADE

O TEA é definido como uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades de comunicação e interação social. Manifesta-se de modos diferentes, e por isso é considerada uma condição heterogênea, embora haja aspectos comuns, como comportamentos repetitivos, foco em objetos específicos e alterações sensoriais. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma em cada 160 crianças apresenta algum nível do TEA, somando aproximadamente 70 milhões de pessoas em todo o mundo.

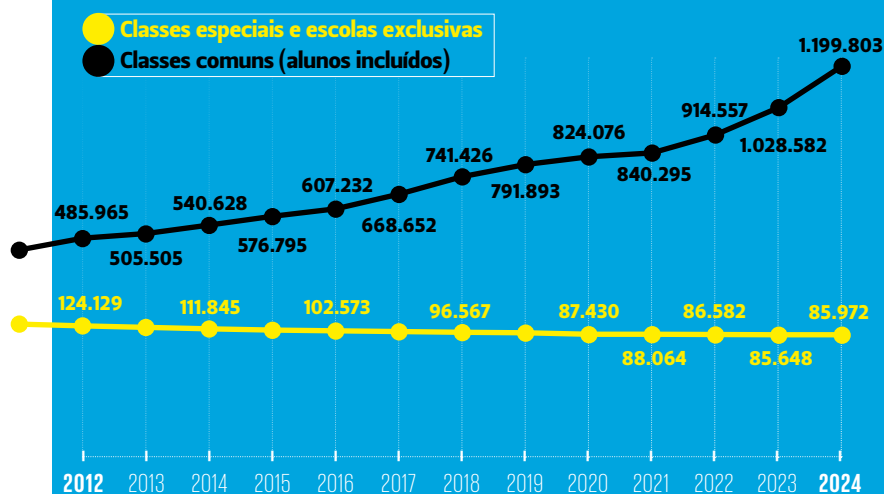
O Brasil celebra desde 2018, no dia 2 de abril, o Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo, com objetivo de enfrentar o capacitismo e promover o direito das pessoas autistas. De acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

Educação Especial

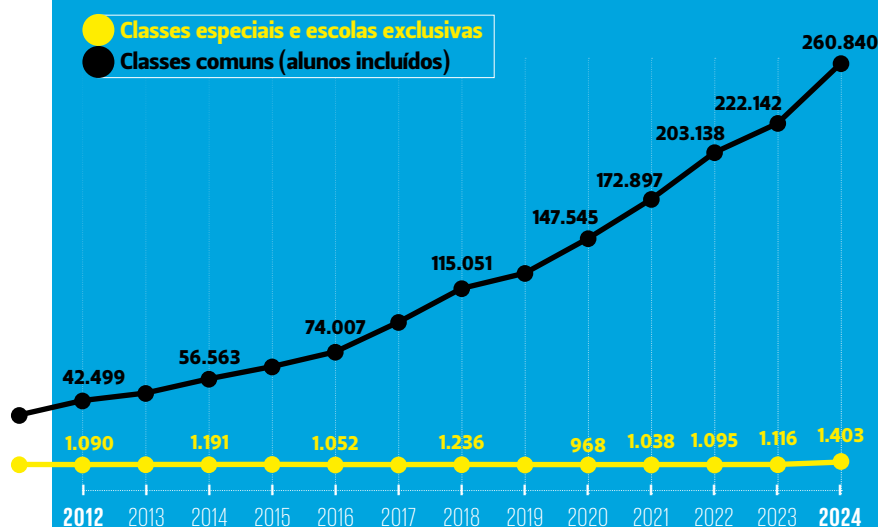
Evolução das matrículas na Educação Infantil por local de atendimento:



Evolução das matrículas no Ensino Fundamental por local de atendimento:



Evolução das matrículas no Ensino Médio por local de atendimento:



Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Como em muitas outras áreas na educação brasileira, o país está mais avançado na legislação e nos marcos legais do que na realidade de sala de aula. Ainda são muitos os desafios enfrentados no chão da escola, em especial pela falta de estrutura e pela falta de políticas de formação continuada.

Em artigo científico publicado neste ano na *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, os pesquisadores Cláudia Tania Picinin, José Roberto Cantorani e Vagner Scamati explicam que o desafio da educação de pessoas com TEA são variados, inclusive pela falta de consenso sobre os resultados dos processos de aprendizagem.

“Não há um padrão metodológico que atenda a todos os casos, pois a variabilidade das características individuais ao longo do espectro é um fato e não pode ser negligenciado. As alternativas para conciliar esses aspectos têm sido frequentemente apresentadas por meio de metodologias heterogêneas, confusas e genéricas, criando barreiras significativas para o desenvolvimento cognitivo desses alunos”, escrevem os autores.

Ressaltando o papel dos educadores e dos cuidadores, o estudo alinha que os desafios estão relacionados ao planejamento pedagógico multidisciplinar, à promoção da inclusão social, à formação adequada sobre o TEA, à falta de recursos apropriados para a educação inclusiva, ao apoio especializado e à infraestrutura acessível. “Esse contexto evidencia a falta de sincronização entre as dificuldades enfrentadas por indivíduos com TEA e o ambiente educacional”, conclui o estudo. A falta de uma metodologia fundamentada faz com que muitos professores recorram a práticas inadequadas.

Para o pedagogo Pedro Lucas Costa, doutorando em Psicologia do Desenvolvimento Escolar, também autista e atuando como professor no Distrito Federal, o principal desafio vivido pelas

escolas é estabelecer relações de ensino que levem ao desenvolvimento dos alunos. “Hoje, na minha avaliação de quem na escola, pesquisando a escola, formando professores, foi aluno e que vive com autismo, o maior problema está nas relações de ensino”, assegura. “É preciso estar muito atento ao processo de desenvolvimento conceitual dos alunos. Como eles estão operando o significado das palavras para compreender as situações sociais que estão em volta dele”, explica o pesquisador. “O processo de significação é o mais importante para uma mediação pedagógica que seja realmente provocadora de desenvolvimento em estudantes autistas. Isso é fundamental, mas é muito difícil”, diz.

Conforme Pedro, as palavras são fundamentais. “É a partir da palavra que eu uso, que na verdade não é só a palavra, mas o sentido dessa palavra, o contexto específico”, explica. Para ele, sem essa percepção, as relações sociais que vão se estabelecer na escola não vão ser relações sociais dialéticas, nas quais o professor elabora um conceito e o aluno devolve a sua elaboração. “O professor precisa perceber a elaboração do aluno e, a partir disso, propor uma mediação para qualificá-la”, ensina.

Isso acontece com os conteúdos escolares e com as instruções mais iniciais de uma relação escolar. Por exemplo, o próprio ato de sentar-se em uma cadeira. “Será que o aluno percebe aquela situação social? Então, preciso saturar as mediações com o signo, com o significado, com o sentido tanto no nível cognitivo quanto afetivo, pois essas dimensões não se separam”, diz. Por isso, as relações de ensino-aprendizagem precisam permitir ao aluno trazer sua visão e conseguir estabelecer relações com o professor. “Caso contrário, ele vai estar sempre numa situação apartada daquele momento social com o coletivo”, explica Pedro.

“Se as relações de ensino para serem inclusivas ficarem resumidas ao que eu consigo observar, é muito pouco. Isso não é pedagógico, beira o adestramento. É preciso oferecer vias alternativas

para esse aluno”, analisa. “Acredito que o desenvolvimento das pessoas ocorre necessariamente nas relações sociais, e, por isso, a educação deve ser inclusiva, para que possa permitir o real desenvolvimento”, defende.

Para ele, as escolas e os educadores precisam ter boas condições materiais para realizar a mediação pedagógica inclusiva. “Vejo boas experiências, há professores fantásticos, mas existe uma repetição nessas boas experiências: as condições de trabalho. Isso vai desde salários decentes, da infraestrutura da escola, do prédio, do número de alunos reduzido e oportunidades de planejamento e trabalho colaborativo”, acredita. “A inclusão não pode ser reativa, um desespero. O professor precisa estar preparado e ter condições”, finaliza.

ATUAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS

As redes de ensino vêm buscando se preparar para aprimorar o atendimento de alunos com TEA, com ações próprias e a partir das políticas propostas pelo Ministério da Educação, no Governo Federal.

O MEC prioriza duas frentes: a estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de profissionais da educação. O AEE é um profissional complementar, que possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas para garantir a inclusão educacional dos estudantes autistas nas escolas comuns. Busca organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras presentes no ambiente escolar e é conduzido pelo professor específico do AEE em parceria com todos os profissionais que atuam no contexto escolar, além do estudante e da sua família.

Segundo o MEC, foram investidos, em 2023 e 2024, R\$ 439 milhões com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola para Salas de Recursos Multifuncionais (PDDE-SRM), contemplando 21,3 mil escolas públicas. A verba é destinada às escolas públicas para a aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos multifuncionais e tecnologia assistiva, voltados à realização do AEE. ➤

» Outra ação do MEC é o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foram oferecidas 250 mil vagas iniciais, com um investimento de R\$ 20 milhões. Até 2026, serão ofertadas para professores de classes comuns 1,25 milhão de vagas.

O MEC também realizou, em 2024, o Seminário Internacional Autismo e Educação Inclusiva, momento em que foram compartilhados estudos, práticas pedagógicas e experiências educacionais inclusivas para estudantes autistas. Houve, ainda, a homologação do Parecer CNE/CP nº 50/2023, que traz as Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com TEA. O documento objetiva qualificar o atendimento educacional para estudantes autistas, de forma alinhada à PNEE-PEI, além de orientar as redes de ensino e atender à demanda das famílias.

As redes estaduais e municipais também vêm intensificando as iniciativas. Em Mogi das Cruzes, em São Paulo, há 1.697 alunos com TEA atendidos nas escolas públicas municipais. Segundo Cláudia Regueiro, diretora do Departamento de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação, a prefeitura dispõe de uma equipe multidisciplinar formada por professores especialistas, pedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, psicopedagogas e fisioterapeutas, que atuam no contraturno. Além de três unidades voltadas à Educação Especial, as escolas também possuem salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

“A Escola Clínica realiza uma média de 3.044 atendimentos mensais, no contraturno. A triagem é conduzida por uma assistente social. Em seguida, a criança passa por avaliação com uma neuropsicóloga, que define as terapias necessárias. A partir dessas recomendações, é agendada a consulta com o neuropediatra ou outro médico especialista em TEA, dando início ao fluxo completo de atendimento”, explica Cláudia.

A Escola Clínica conta com ambientes preparados para os atendimentos terapêuticos, clínicos e educacionais, conduzidos por uma equipe transdisciplinar.

O TEA E A ESCOLA: POSSÍVEIS BARREIRAS

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) pode se manifestar de maneiras muito diferentes em cada criança. Alguns comportamentos podem sinalizar a necessidade de uma avaliação especializada, mas é essencial que educadores e famílias estejam atentos, sem antecipar diagnósticos. O acolhimento, a escuta ativa e o respeito às singularidades são os primeiros passos para garantir que a criança tenha condições de se desenvolver plenamente.



1. DIFICULDADES NA COMUNICAÇÃO

Nem todas as crianças com TEA usam a fala para se expressar. Algumas se comunicam por gestos, imagens ou até por tecnologias assistivas. É essencial elaborar alternativas de comunicação que sejam claras e atrativas, para que a criança não se sinta frustrada ou isolada.



2. DESAFIOS NA INTERAÇÃO SOCIAL

A criança pode ter dificuldade para entender regras sociais, fazer amigos ou participar de brincadeiras. A falta de mediação adequada pode impedir a construção de vínculos e a participação em atividades coletivas.



3. AMBIENTE ESCOLAR INADEQUADO À HIPERSENSIBILIDADE SENSORIAL

Barulhos altos, luzes intensas ou aglomerações podem causar desconforto ou crises. É importante que a escola observe esses sinais e pense em adaptações no espaço físico e na rotina.



4. RIGIDEZ NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Crianças com TEA se beneficiam de rotinas previsíveis, de estratégias flexíveis e de adaptações pedagógicas. Métodos muito engessados, com horários rígidos, podem prejudicar o desenvolvimento do aluno com TEA.



5. PRECONCEITO, ESTEREÓTIPOS E FALTA DE INFORMAÇÃO

A criança com TEA pode ser alvo de estigmas, tanto por parte de colegas quanto de adultos. Promover uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade, é fundamental para combater essas barreiras.

Os alunos da rede têm prioridade, inclusive os que já recebem suporte nas salas de recursos das escolas polos e da Escola Municipal de Educação Especial (Emesp).

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação possui um Departamento de Inclusão, que procura atender a todos os estudantes que integram o público da Educação Especial, tanto no turno como no contraturno.

Para além do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais e no atendimento educacional especializado integral quando da matrícula na Escolas de Tempo Integral, ainda são ofertados: professor de apoio educacional especializado; professor de apoio à comunicação para o atendimento ao estudante com deficiência física neuromotora; tradutor e intérprete de Libras, para o atendimento ao estudante surdo; guia intérprete para o atendimento de estudantes surdocegos; e profissional de apoio escolar, sempre a partir do estudo de caso.

“Todo o trabalho desenvolvido nas escolas tem como objetivo o desempenho pedagógico do estudante da Educação Especial, sempre respeitando suas especificidades e trabalhando para um acolhimento e pertencimento no ambiente escolar”, diz Maira Oliveira, chefe do Departamento de Educação Inclusiva, Diversidade, Direitos Humanos e Educação Especial.

Atualmente, o estado do Paraná conta com aproximadamente 94 mil estudantes da Educação Especial atendidos nas 2.057 escolas da rede pública estadual.

A EXPERIÊNCIA DE SÃO PAULO

Em São Paulo, segundo Ana Paula Oliveira Piu, consultora especialista em inclusão da Secretaria da Educação de São Paulo, entre os principais apoios e serviços dirigidos aos alunos TEA estão professores especializados, responsáveis pelas classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que realizam a avaliação pedagógica inicial e identificam potencialidades e características específicas. A partir desse atendimento,

será elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, realizado no contraturno e como serviço complementar, com foco na eliminação de barreiras à aprendizagem, na potencialização de habilidades e no engajamento do estudante.

Além disso, é oferecido o Projeto Ensino Colaborativo, baseado na modalidade de AEE, expandido e realizado no mesmo turno da aula regular, com atuação conjunta entre o professor especializado do AEE, o regente, os profissionais de apoio e os agentes escolares. São utilizados recursos pedagógicos, de acessibilidade e tecnologia assistiva, o que inclui pranchas de comunicação alternativa, softwares adaptados, materiais concretos, ampliação de fontes, fontes com redutor de ruído e dispositivos de apoio à escrita.

Entre os profissionais de apoio, estão os que cuidam das atividades de vida diária, auxiliando os estudantes em alimentação, locomoção e higiene. A Secretaria realiza orientações técnicas mensais com as equipes de Educação Especial das Diretorias Regionais de Ensino, abordando temáticas como características do TEA, acolhimento dos estudantes e responsáveis e práticas pedagógicas inclusivas que envolvem estratégias de acessibilidade e adaptação de material.

Em 2025, o investimento para atendimento a estudantes TEA, altas habilidades/superdotação e estudantes com deficiência, matriculados na rede estadual, é de R\$ 474 milhões, superando em 116% os investimentos realizados antes da pandemia. “São mais de 10,2 mil profissionais de apoio escolar para atividades de vida diária; 8,9 mil profissionais de apoio escolar para atividades escolares; e 11,6 mil especializados”, assegura. Outro aspecto que ela destaca é a qualificação dos Professores Especializados em Currículo (PECs) e Supervisores de Ensino por meio de encontros presenciais e orientações técnicas mensais *online* via Teams.

Esses encontros promovem atualização de conhecimentos, troca de experiências e fortalecimento das práticas.

Também há articulação constante entre as diretorias de ensino, supervisão e equipe de Educação Especial para alinhamento de ações.

Como material formativo, recentemente a rede publicou o guia *Transtorno do Espectro Autista: Diretrizes para as escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo*, que oferece compreensão sobre o TEA no ambiente escolar, esclarecendo o que é o transtorno, as barreiras enfrentadas e as potencialidades dos estudantes, além de combater mitos e preconceitos.

O documento apresenta orientações práticas para professores, gestores e estudantes, abordando acolhimento, inclusão, aprendizagem, caminhos de apoio na escola, ingresso no ensino superior, mundo do trabalho e legislação vigente. Tem sido um recurso importante para a formação continuada e as ações inclusivas nas escolas. □

PARA SABER MAIS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação coletiva: Censo Escolar 2024*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl1. Acesso em: 1º ago. 2025
- BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl4. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BRASIL. MEC inicia curso de formação em educação especial. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl5. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 – Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl6. Acesso em: 31 jul. 2025.
- CAPELLINI, Vera Lúcia; DUARTE, Priscila; DIPPÓLITO, Amanda. *Transtorno do Espectro Autista (TEA): orientações para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo*. São Paulo: Unesp, 2024. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl3. Acesso em: 1º ago. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo*. Nova Iorque, 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl7. Acesso em: 31 jul. 2025.
- SCAMATI, Vagner; CANTORANI, J. R. Herrera; PICININ, Cláudia. Os desafios na aprendizagem de indivíduos com transtorno de espectro autista (TEA). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 33, n. 125, jan./mar. 2025. Disponível em: https://mod.lk/ed27_pl2. Acesso em: 1º ago. 2025.

A hora e a vez da voz de autores indígenas

Trazer os autores indígenas para dentro da sala de aula é promover um encontro com um universo cultural amplo, que se faz necessário para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados com a diversidade de povos que formam o país.

TEXTO *Maria José Nóbrega e Tom Nóbrega Silva*

PARA COMEÇAR esta conversa, é preciso lembrar que a literatura escrita corresponde apenas a uma pequena e localizada parcela entre as diversas formas de literatura que existem. Essas formas antecedem, em muito, a invenção da escrita, e seguem transmitindo de formas diversas uma série de conhecimentos antigos e vastos. Tudo isso se torna ainda mais evidente quando falamos em literatura indígena, já que se trata de uma escrita que brota de tradições orais que permanecem sendo fontes vivas e fundamentais de saber.

A literatura indígena contemporânea surge como uma poderosa ponte entre a nossa familiaridade com a palavra escrita e o sofisticado e intrincado universo da literatura oral dos povos originários, um tesouro cultural que, para muitos de nós, permanece em grande parte desconhecido. Quando nos aproximamos das vozes e das narrativas dos autores indígenas, damos conta de que folhear as páginas dos livros é apenas um primeiro passo que podemos dar rumo à possibilidade de nos aproximarmos de um rico arcabouço de narrativas, cantos, rituais e mitos transmitidos de geração a geração por meio da oralidade.

A pesquisadora Leda Maria Martins, ao refletir sobre as estratégias de transmissão de saberes das populações afro-brasileiras, que guardam paralelos importantes com as tradições indígenas, cunhou o termo *oralitura*. Podemos dizer que a literatura indígena contemporânea cria uma ponte entre a literatura que nos é familiar, baseada na escrita, e a vastidão da oralitura indígena. Suas narrativas carregam a força da palavra falada, a musicalidade das línguas originárias, raramente ensinadas nas escolas, e os modos de conhecer e de expressar o mundo que permanecem, em grande parte, desconhecidos. »





8

INDICAÇÕES
PARA ENALTECER
A CULTURA
INDÍGENA

1

**PERFORMANCES
DO TEMPO ESPIRALAR:
POÉTICAS
DO CORPO-TELA**

LEDA MARIA MARTINS
{Editora Cobogó}

← Em *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*, Leda Maria Martins propõe uma reflexão sobre como as culturas afro-diaspóricas produzem e transmitem saberes por meio da oralidade, do corpo e da performance. A autora apresenta as ideias de tempo espiralar e corpo-tela para valorizar formas de memória e conhecimento que não se fixam na escrita, mas se atualizam em práticas como o canto, a dança e o ritual.

» As histórias que chegam às nossas mãos por meio da escrita são fragmentos de um legado que antecede a colonização portuguesa e se desdobra em conflitos que seguem presentes até hoje, oferecendo testemunhos de uma existência que precisou (e precisa) se reinventar inúmeras vezes, para resistir à violência e ao apagamento gerados pela imposição de culturas e línguas homogêneas. Não à toa, os povos indígenas precisam se dedicar a uma luta contínua pela demarcação de seus territórios e pelo reconhecimento de seus direitos.

Há séculos, os povos indígenas têm sido silenciados, representados apenas a partir da visão do colonizador, em um processo de apagamento que não termina com a declaração da Independência: segue presente em conflitos bastante atuais. Desde os primeiros registros da história oficial do Brasil, a identidade indígena foi construída como objeto do discurso alheio: primeiro a partir de crônicas coloniais, depois pelas descrições científicas e, mais adiante, por obras literárias que, embora colocassem o “índio” em posição de destaque, faziam-no como personagem idealizado, alegórico ou exótico, e não como sujeito real.

É sintomático que a literatura indianista se fez tão presente no Romantismo brasileiro. Data do século 19 o surgimento das fronteiras territoriais que delimitaram boa parte dos Estados-Nações que seguem operantes ainda hoje mundo afora, com algumas exceções notáveis, como a de países como a Alemanha e a Turquia, que só se desenhariam depois das grandes guerras do século 20, e dos países do continente africano, cujo processo de colonização se estenderia em meio aos desdobramentos dessas mesmas guerras.

Para os povos originários, noções como nação e território possuem uma complexidade que vai muito além das definições de fronteiras um tanto arbitrárias que nortearam o conflituoso desenho dos nossos mapas: daí por que países como a Bolívia e o Equador optaram por se definir como Estados Plurinacionais — um conceito que, com certeza, caberia bem ao Brasil, que possui 305 etnias diferentes, que falam entre 160 a 274 línguas.

A noção de Estado Plurinacional é um conceito político e jurídico que busca superar o modelo tradicional de Estado-Nação. Enquanto o Estado-Nação pressupõe a existência de uma única nação, uma cultura e uma identidade homogênea dentro de suas fronteiras, que se reúnem, de preferência, sob o domínio de uma única e mesma língua, o Estado Plurinacional reconhece e legitima a coexistência de múltiplas nações, povos e culturas dentro de um mesmo Estado soberano.

Se o Romantismo pode ser entendido como uma tentativa de criar uma fundação estética para o surgimento de um Estado-Nação a partir

O que é oralitura?

O CONCEITO de oralitura, proposto por Leda Maria Martins, refere-se ao conjunto de práticas, saberes, técnicas e formas de criação e transmissão de conhecimento que se estruturam e se perpetuam pela oralidade, pela performance e pela corporeidade. É um termo que busca dar conta de uma forma de cultura que não se fixa na escrita, mas que se organiza em dinâmicas rítmicas, corporais, vocais e memoriais, especialmente nas tradições afro-brasileiras e indígenas.

A oralitura envolve não apenas a fala ou a escuta, mas também o gesto, o canto, a dança, o corpo e a memória coletiva, compondo sistemas sofisticados de produção e circulação de conhecimento. Nesse sentido, desafia a centralidade da escrita como única forma legítima de conhecimento e arte, valorizando outras epistemologias e modos de existência. »





2

INFÂNCIAS E LEITURAS: PRESENCAS NEGRAS E INDÍGENAS NA LITERATURA INFANTIL

MÁRCIA LICÁ (ORG.),

BEL SANTOS MAYER,

SONIA ROSA, JULIANA PIAUÍ,

CARINA PATAXÓ, ANANDA LUZ,

MAGNO R. FARIA E TIAGO HAKIV

{Editora Pulo do Gato}

O livro discute a importância de promover, na infância, o contato com obras que valorizem as vozes, as culturas e as experiências de populações negras e indígenas.

Organizado por pesquisadores da área da leitura e da literatura, o livro reúne reflexões e propostas que defendem a diversidade como parte fundamental da formação leitora das crianças.

3

OS INDÍGENAS, A MÃE TERRA E O BEM VIVER

ADEMARIO RIBEIRO PAYAYÁ

{Editora Moderna}

Neste livro, o autor compartilha reflexões sobre o conceito de “Bem Viver”, abordando temas como diversidade, fé, coragem e a conexão profunda dos povos indígenas com a Mãe Terra. A obra visa ampliar o conhecimento sobre a cultura, a origem e os costumes dos povos originários. Pertencente ao povo Payayá (BA), Ademario é escritor, educador e ativista pelos direitos dos povos indígenas. Sua atuação se destaca na reconstrução e na valorização das identidades indígenas no Nordeste do Brasil, com foco na oralidade e nas memórias ancestrais.

» de uma experiência tão confusa e contraditória quanto a da colonização, entenderemos por que autores não indígenas, como José de Alencar, precisaram cartografar a fundação fictícia de um estado nacional sobre o corpo simbólico do indígena, negando-lhe suas nações e suas línguas.

A literatura indígena contemporânea rompe com esse silenciamento histórico. Ela é, ao mesmo tempo, um movimento estético e político. Estético, porque articula forma e conteúdo com base em cosmovisões próprias, marcadas pela oralidade, pela circularidade narrativa, pela valorização do coletivo e pela relação viva com a natureza. Político, porque recoloca os indígenas como sujeitos do próprio discurso, afirmando seus saberes, suas línguas, suas memórias e seus direitos num espaço que historicamente os excluiu: o da produção escrita do conhecimento.

Trazer a literatura indígena para dentro da escola é promover um encontro com um universo cultural vasto e complexo, essencial para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados com a diversidade de povos que compõem o Brasil. Integrar as vozes e as narrativas dos povos originários no currículo escolar é fundamental, já que a literatura indígena oferece uma perspectiva única e valiosa sobre a história do Brasil, capaz de desconstruir narrativas eurocêntricas que muitas vezes silenciavam ou marginalizam as experiências e os conhecimentos dos povos originários.

Ao entrar em contato com obras como essas, os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com ricas cosmologias, guiados pelo olhar sensível de autores e autoras indígenas contemporâneos que podem nos convidar a adentrar esse universo rico e complexo. As narrativas indígenas desafiam as formas convencionais de leitura e estimulam o pensamento crítico e a capacidade de análise intercultural.

As obras de autores como Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Kaká Werá, Ademário Ribeiro Payayá e Tiago Hakiy não são apenas obras de ficção ou poesia: elas podem convidar jovens leitores e leitoras a se darem conta de que vivemos em um lugar em que muitos mundos coexistem. Expor os estudantes a diferentes cosmovisões estimula o respeito pela diversidade cultural, promovendo a empatia e combatendo o preconceito e o etnocentrismo.

Em *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola*, Daniel Munduruku nos convida a questionar estereótipos; em *Estações*, ele nos apresenta uma visão do tempo enraizada no ciclo natural, muito diferente da lógica linear ocidental. Em *Menino-Trovão*, Kaká Werá reconta uma narrativa ancestral tupi, trazendo à tona os mitos fundadores de seu povo. Já Cristino Wapichana, em *Terra, rio e guerra – A sina de*

Quantas línguas indígenas existem?

DETERMINAR o número exato de línguas indígenas não é tarefa simples. A própria noção de língua esbarra em questões culturais, sociais e políticas complexas. Além disso, não existe um critério linguístico universal e rígido que permita separar, de forma inequívoca, uma língua de um dialeto.

Estudos como o *Ethnologue*, publicação internacional de referência que cataloga e descreve as línguas faladas no mundo, e o *Atlas da UNESCO das Línguas em Perigo*, que mapeia as línguas ameaçadas de extinção, apresentam números variados justamente por adotarem critérios distintos de classificação e por lidarem com línguas que, muitas vezes, existem apenas na oralidade e em comunidades pequenas e isoladas.



5

COLEÇÃO
MUNDO
INDÍGENA

EM 11 VOLUMES

{Editora Hedra}



4

IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

AILTON KRENAK

{Companhia das Letras}

Neste livro, Ailton Krenak reúne reflexões sobre a crise ambiental e civilizatória causada pela separação entre humanidade e natureza. A partir da perspectiva indígena, ele critica a lógica ocidental que trata a terra como um recurso a ser explorado e propõe uma nova maneira de habitar o mundo, baseada no respeito aos ciclos naturais e na interdependência entre todas as formas de vida. Com um tom provocativo e poético, Krenak nos convida a repensar nossos modos de existência e a construir alternativas para evitar o colapso ambiental e social.

A Coleção Mundo Indígena reúne mitos de criação e histórias de transformação de diferentes povos, como os Yanomami, os Guarani e os Tupinambá, sempre com atenção especial à tradução dos textos. Muitas das obras são bilíngues, apresentando o original na língua indígena ao lado da tradução para o português. As traduções e as adaptações contam com a colaboração

de lideranças indígenas, linguistas e antropólogos, o que garante fidelidade ao sentido e respeito às culturas de origem. A coleção inclui, também, materiais de apoio, como glossários, notas explicativas e informações sobre os povos e as línguas envolvidos, auxiliando o leitor a contextualizar as narrativas e aprofundar seu conhecimento sobre as culturas indígenas.

6

MUSEU NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

BRASIL (RJ)

{www.gov.br/museudoindio}

É uma instituição dedicada à preservação e à valorização das culturas, das histórias e dos saberes dos povos indígenas do Brasil localizada na cidade do Rio de Janeiro. Seu site oferece acesso a uma vasta gama de conteúdos sobre a diversidade indígena, incluindo exposições virtuais, artigos acadêmicos, fotos, vídeos e coleções de artefatos. A plataforma é um importante recurso para quem deseja conhecer mais sobre as práticas culturais, a arte, as línguas e as questões contemporâneas que envolvem as comunidades indígenas no Brasil.



7

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL: ISA

ONG

{www.socioambiental.org}

É uma organização não governamental brasileira dedicada à promoção da justiça socioambiental e à defesa dos direitos dos povos indígenas, das comunidades tradicionais e do meio ambiente. O site do ISA é uma plataforma essencial para acompanhar

as ações e os projetos desenvolvidos pela organização. Nele, é possível acessar informações sobre a atuação do instituto em diversas áreas, como a proteção dos direitos dos povos indígenas, a preservação ambiental e a promoção da sustentabilidade.



8

CRÔNICAS INDÍGENAS PARA RIR E REFLETIR NA ESCOLA

DANIEL MUNDURUKU

{Editora Moderna}

Uma coletânea de crônicas que convida o leitor a questionar ideias preconcebidas sobre os povos indígenas. Com humor e sensibilidade, o autor provoca reflexões sobre os estereótipos e a importância de conhecer diferentes perspectivas culturais.

» *um curumim*, constrói uma história comovente sobre perda e resistência diante da guerra e do deslocamento forçado. Ademário Ribeiro Payayá, em *Os indígenas, a Mãe Terra e o Bem Viver*, propõe um convite à reflexão profunda sobre o modo de vida indígena e a sabedoria ancestral que sustenta a harmonia entre ser humano e natureza. Tiago Hakiy, com sua poesia em *Poemas para curumins e cunhantãs*, celebra a floresta e o universo amazônico em versos acessíveis e vibrantes.

A literatura indígena vai além da palavra escrita. Ela abrange uma pluralidade de manifestações culturais: grafismos, cantos, danças, rituais, narrativas orais, modos de cuidar da terra, de se relacionar com os outros e com os espíritos. Obras como *Apytama – Floresta de histórias*, uma antologia com diversos autores indígenas, e *Histórias de muitos mundos*, de Yaguarê Yamã, mostram como essas formas de saber e expressão se entrelaçam e ganham espaço no livro, sem perder suas raízes comunitárias.

Diante disso, a escola tem um papel essencial: valorizar essas vozes e garantir que as novas gerações tenham acesso a elas. Uma educação comprometida com a diversidade e os direitos dos povos indígenas precisa ir além de abordagens folclóricas e caricaturais, como as do “Dia do Índio”. Embora os povos indígenas tenham sido retratados nas escolas, de forma descabida, como seres do passado, os indígenas são cidadãos brasileiros com direitos, lutas e produções culturais vibrantes e bastante atuais, e sua presença não pode ser apagada.

Ao ler autores indígenas contemporâneos, os estudantes podem se conectar com questões que afetam essas comunidades até hoje, como a demarcação de terras, a preservação ambiental, a luta contra o genocídio e o racismo e a busca por autonomia e respeito. É preciso incluir a literatura indígena no currículo, respeitando sua especificidade e reconhecendo sua potência. Isso significa não apenas ler autores indígenas, mas escutá-los, convidá-los, para que nos ajudem a pensar nossas noções de educação, permitindo que suas histórias circulem amplamente.

Trazer a literatura indígena para a escola é uma necessidade ética, além de pedagógica. É uma oportunidade de formar cidadãos mais informados, sensíveis e comprometidos com a justiça social e com a valorização da rica e plural herança cultural deste território que aprendemos a chamar de Brasil. Ao abrir espaço para as vozes indígenas em sala de aula, estamos construindo pontes entre mundos diferente, descolonizando o conhecimento e celebrando a força e a beleza das culturas originárias. A hora é agora. A vez é dos que foram calados, mas nunca deixaram de cantar. Que a escola, os leitores e a sociedade estejam prontos para ouvir — e aprender. □

MARIA JOSÉ NÓBREGA

tem mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Atua como assessora de Língua Portuguesa na concepção de programas de formação continuada de professores da rede pública de São Paulo.

TOM NÓBREGA SILVA

é poeta e bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Seu trabalho se desenrola na zona fronteira entre a literatura e as artes visuais, explorando possibilidades híbridas entre ação, vídeo, som e texto.

PARA SABER MAIS

- HAKIY, Tiago. *Poemas para curumins e cunhantãs*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2024.
- MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- MUNDURUKU, Daniel. *Estações*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2024.
- PAYAYÁ, Ademário Ribeiro. *Os indígenas, a Mãe Terra e o Bem Viver*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2025.
- SIL INTERNATIONAL. *Ethnologue: Languages of the World*. [S.l.: s.n. s.d.]. Disponível em: https://mod.lk/ed27_cdi. Acesso em: 17 jul. 2025.
- UNESCO. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: Unesco, 2010. Disponível em: https://mod.lk/ed27_cd2. Acesso em: 17 jul. 2025.
- WAPICHANA, Cristino. *Terra, rio e guerra – A sina de um curumim*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- WERÁ, Kaká (org.); et al. *Apytama – Floresta de histórias*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- WERÁ, Kaká. *Menino-Trovão*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2023.
- YAMÃ, Yaguarê. *Histórias de muitos mundos: narrativas e crenças indígenas*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2025.



PRÊMIO *escolas* sustentáveis

O mundo quer conhecer as iniciativas da sua escola. **Veja como!**



Identifique os projetos sustentáveis da sua escola sejam eles sociais, ambientais ou de governança.

Fique atento!
As inscrições abrem sempre no primeiro semestre do ano.



Inscreva-se!
Todas as escolas da educação básica, públicas ou privadas, podem participar – da educação infantil à EJA.



Fique por dentro!



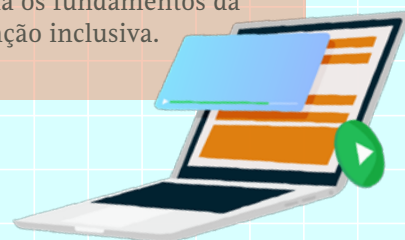
Acreditamos no poder transformador da educação para um mundo mais justo e igualitário. Oferecendo gratuitamente livros, cursos, podcasts, prêmios e eventos, combatemos as desigualdades educacionais. **Conheça nossas iniciativas!**

NOSSAS FORMAÇÕES:

· **Educação midiática:** com total de 10 horas e certificado. O curso oferece sugestões para a promoção pedagógica de uma análise crítica e responsável dos conteúdos da era digital.

· **Educação para o desenvolvimento sustentável:** com total de 50 horas e certificado. O conteúdo aborda a temática da Agenda 2030 e orienta a prática docente.

· **Educação Inclusiva:** com total de 20 horas e certificado. O conteúdo aborda os fundamentos da educação inclusiva.



BIBLIOTECA DIGITAL:

Nosso acervo digital disponibiliza gratuitamente livros e estudos sobre temas centrais da educação, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo o trabalho de educadores e gestores em todo o país.

PODCASTS:

Educação e Relações Étnico-raciais



Série que aborda a necessidade de uma educação democrática e que luta para combater as desigualdades étnicas e raciais na sociedade.

Na escola



Conteúdo com discussões inspiradas no livro "Direção para os novos espaços e tempos da escola - como diretora e diretor podem atuar para uma gestão com foco na equidade".

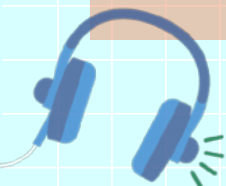
Escolas que Inspiram

escuelas
QUE INSPIRAN



Um podcast da Santillana Peru com apoio da Fundação Santillana para compartilhar, ouvir e aprender com experiências transformadoras de escolas públicas e privadas no Peru e em outros países da América Latina.

Apenas em Espanhol!



Educação para as mudanças climáticas: o papel das escolas

As escolas precisam ser espaços de reflexão e mobilização, de construção coletiva de ação e, sobretudo, de produção da consciência necessária, para que todos possamos enfrentar melhor os tempos de aquecimento global em que já vivemos.

TEXTO *Luciano Monteiro*

REALIZADA no Pará, em outubro, a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP 30) deixa muitos legados, como era de se esperar. Convoca para uma ação mais intensa, comprometida e articulada entre os países, com a participação de governos, empresas, organizações sociais, enfim, toda a sociedade civil. Mas deixa explícito, também, um chamado à educação sobre o papel das políticas públicas, das escolas, dos educadores, dos alunos e de suas famílias. Mas o que podem as escolas diante do aquecimento global?

A resposta para essa pergunta poderia ser a seguinte: a instituição escolar tem alcance limitado, quando é preciso conter com urgência as emissões de carbono ou de influenciar os líderes das nações que mais emitem CO₂, em uma corrida contra o tempo. E, sim, a escola pode muito, quando se trata de introduzir novos paradigmas na educação, preparando novas gerações para um mundo impactado profundamente pelas mudanças climáticas. »





Menina tendo o rosto pintado por mulher indígena durante viagem de campo à aldeia do povo Wassu.



Atividades educativas durante viagem de campo à aldeia indígena do povo Wassu.

» Pelo menos desde a década de 1970, ficou claro que a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento sustentável, formando crianças e jovens com novas atitudes diante do consumo, da geração e do descarte do lixo e da economia de energia, de água e outros bens comuns. São processos formativos que devem acontecer na sala de aula, no currículo, nos projetos, bem como na própria escola, envolvendo gestão, professores, comunidade. As escolas avançaram muito nesse campo, embora sempre haja muito por fazer.

Mas agora se passa algo novo. A Unesco vem defendendo a necessidade de uma educação específica para as mudanças climáticas, que amplie a consciência de todos sobre os impactos do aquecimento global.

Viver em um mundo com temperaturas médias elevadas implica, por exemplo, desenvolver um sentido de resiliência a fenômenos ambientais que se tornam cada vez mais comuns. Requer o desenvolvimento de habilidades e competências específicas – por exemplo, as que permitirão atuar preventivamente, a agir cooperativa e solidariamente durante as crises, a reconstruir áreas afetadas, a apoiar a recuperação das populações mais diretamente afetadas pelos fenômenos climáticos.

Isso não é banal, tampouco intuitivo. Exige conhecimentos, tecnologias, protocolos e também valores, novos modos de intervenção no mundo, transformando o saber em ação.

Veremos cada vez mais situações sem precedentes, ou seja, sem experiências já vividas que possamos copiar ou reproduzir. Por isso, a sociedade civil como um todo precisa se preparar, especialmente os que vivem em áreas mais vulneráveis.

Educação é a palavra-chave. Para além das soluções criativas que o engenho humano pode desenvolver, ou da conscientização para agir antes, durante e depois de incidentes, há aspectos socioemocionais envolvidos. Já se configuram, por exemplo, diagnósticos classificados como ansiedade climática – que é o conjunto de manifestações psíquicas ligadas ao medo e à expectativa gerada pelo aquecimento global.

Imagine, por exemplo, que você viva em áreas sob risco de alagamentos ou de desabamento de encostas. Toda tempestade se torna potencialmente um fator de estresse emocional. Da mesma forma, a chegada de tornados e furacões, períodos prolongados de seca, nevascas ou temperaturas que se mantêm acima da média – tudo isso impacta a saúde emocional dos seres humanos.

É disso que trata a educação para o enfrentamento das mudanças climáticas. É tempo de as escolas revisitarem e reverem seus projetos pedagógicos, para atualizá-los diante dos desafios dos novos tempos. Mitigação, adaptação e resiliência climática são conceitos importantes, que precisam ser discutidos por educadores e por toda a comunidade escolar.

Claro, as escolas precisarão de suporte e políticas públicas

focadas nesse desafio. Cabe ao governo investir em infraestrutura – por exemplo, na climatização das escolas – e, também, desenvolver planos de contingência que permitam realocar rapidamente prédios e alunos para áreas mais seguras. Hoje, já se sabe que há um absentéismo diretamente ligado ao clima, como no caso das enchentes que assolam sistematicamente algumas regiões.

Há muito a fazer, e, como sempre, um primeiro passo a dar: tomar consciência, conversar sobre o tema, informar-se em fontes seguras e confiáveis. Mais do que nunca, o conhecimento científico deve ser valorizado na educação: o conhecimento gerado pelas ciências físicas, biológicas e naturais será essencial para aprimorar a capacidade humana de se adaptar aos novos tempos.

A escola precisa, também, dar voz às crianças e aos jovens, estimular debates sobre o tema, permitir que se coloquem e construam coletivamente a resiliência necessária em novos cenários. Não se trata de um tema para ser discutido apenas quando ocorrerem fenômenos que afetem a escola ou que surjam no noticiário. As mudanças climáticas devem se tornar uma pauta comum dos projetos, das feiras de ciências, das pesquisas e das produções dos alunos.

Por fim, as escolas precisam, também, tornarem-se definitivamente o exemplo daquilo que defendem: espaços ecológicos, em que todas as questões ambientais estão na ordem do dia, com geração de energia limpa, economia de insumos, hortas. O movimento Escolas Verdes cresce em todo o mundo e chegará também às nossas escolas – o quanto antes, melhor.

Muito longe de um alarmismo estéril ou do pânico ante a possibilidade de desastres naturais, as escolas precisam ser espaços de reflexão e mobilização, de construção coletiva de ação e, sobretudo, de produção da consciência necessária, para que todos possamos enfrentar melhor os tempos que já vivemos. Essa, afinal, sempre foi a principal missão da escola e dos educadores. □

LUCIANO MONTEIRO

é diretor corporativo global de Comunicação e Sustentabilidade do grupo educacional Santillana.

PARA SABER MAIS

● BRASIL. Portal Gov.br. Movimento Escolas Verdes. Disponível em: https://mod.lk/ed27_sus. Acesso em: 30 jul. 2025.

DIREITO DE APRENDER

UM CONTEÚDO FLEXÍVEL PARA
OS NOVOS RECOMEÇOS



Manual do professor
integrado aos volumes
com orientações
focadas na EJA.



Material dividido em
6 módulos temáticos
para o aluno e professor.

*Material não avaliado em programas governamentais

A Moderna acredita no poder da educação para a transformação social e em reescrever histórias de vida através da Educação de Jovens e Adultos.

A coleção de e-books **Direito de Aprender – Especial EJA*** é uma aliada do professor e do aluno nesta missão, com atividades pensadas para desenvolver e aprimorar a leitura e escrita, além de superar adversidades na EJA.



Baixe o material completo em MOD.LK/DDAPREND



Exclusivo módulo de rotas de leitura para o professor com sugestões de histórias e planos de aula guiados.

Livros / Vídeos / Fil

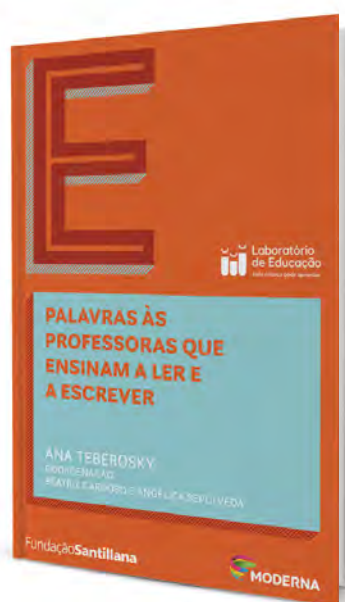


EDUCAÇÃO PARA A ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

POR Charles Fadel, Alexis Black, Robbie Taylor, Janet Slesinski e Katie Dunn

A obra é uma contribuição única para a discussão urgente sobre o uso da inteligência artificial (IA) na educação, sendo ao mesmo tempo excepcionalmente profundo e excepcionalmente abrangente. A partir das perspectivas e das observações dos especialistas, o livro traz ideias vastas que abarcam a história, o futuro, a educação formal e a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, os autores estimam usos prováveis e analisam a evolução da IA de maneira aprofundada. Uma leitura obrigatória para todos os que desejam ter um olhar equilibrado e um caminho para entender mais sobre esse assunto tão importante.

Disponível para download gratuito em:
https://mod.lk/ed27_fv2.

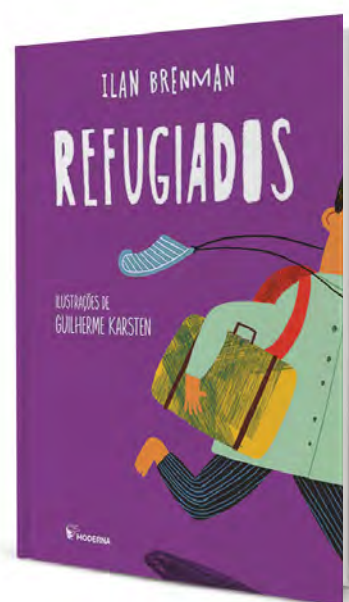


PALAVRAS ÀS PROFESSORAS QUE ENSINAM A LER E A ESCREVER

POR Ana Teberosky

Importante referência acadêmica em alfabetização, a obra traz uma dinâmica de conversa com as professoras e os professores que dedicam suas vidas ao ato de ensinar a ler e a escrever. Nessa obra, lançada pouco antes de seu falecimento, Teberosky aborda a importância do experimento para as crianças e do fornecimento de ferramentas que transitem com liberdade e autonomia na etapa da alfabetização letrada. É o resultado de um desafio proposto a ela pelo Laboratório de Educação: sintetizar sua concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e compartilhar uma abordagem para a ação em sala de aula, sempre colocando o docente e a docente como produtores de sentido. Um verdadeiro guia atemporal para a prática alfabetizadora.

Disponível para download gratuito em:
https://mod.lk/ed27_fv1.



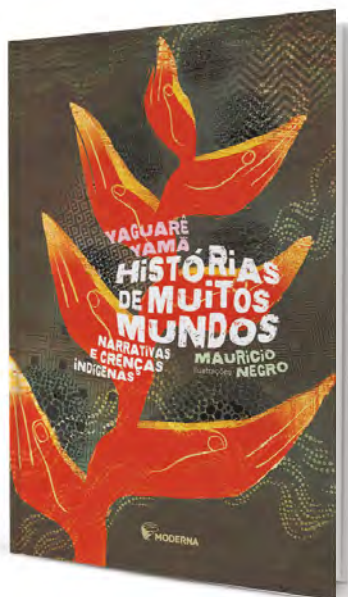
REFUGIADOS

POR Ilan Brenman

O autor Ilan Brenman e o ilustrador Guilherme Karsten constroem uma narrativa sensível e provocadora sobre a situação dos refugiados. Com ilustrações potentes, a obra convida o leitor a observar com atenção os detalhes não apenas das imagens, mas do casamento delas com o texto. A leitura visual torna-se essencial para compreender as múltiplas camadas da experiência dos refugiados, revelando silêncios, ausências e resistências. É um livro que desafia o olhar e estimula a empatia, abrindo espaço para o diálogo sobre direitos humanos e diversidade desde a infância.

À venda nas principais livrarias do Brasil.

mes & Séries



HISTÓRIAS DE MUITOS MUNDOS: NARRATIVAS E CRENÇAS INDÍGENAS

por Jaguarê Yamã

Escritor e ilustrador pertencente aos povos Maraguá e Sateré-Mawé, Jaguarê Yamã escreve literatura infantojuvenil inspirada nas lendas, nos mitos e nas tradições amazônicas. Seu trabalho contribui para a preservação das línguas e das culturas indígenas. Nessa obra, Jaguarê reforça sua crença no compartilhamento de memórias para expandir os valores da terra e os aprendizados que ele mesmo teve com os mestres de seu povo e com os seres não humanos que habitam o território Maraguá, além de apresentar mitos e crenças que compõem o panteão de diversos outros povos indígenas brasileiros, destacando a riqueza e a diversidade do imaginário dessas culturas.

À venda nas principais livrarias do Brasil.



CENTRAL DO BRASIL

FILME EM *Netflix*

Dora (Fernanda Montenegro), uma ex-professora, ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Sua rotina muda ao conhecer Josué (Vinicius de Oliveira), um menino que perdeu a mãe e deseja encontrar o pai. Juntos, embarcam em uma jornada pelo interior do Brasil. Indicado ao Oscar, a história é um clássico do cinema brasileiro que valoriza o poder da leitura e da escrita como elo entre pessoas, como longevidade de histórias de vida e como ferramenta de transformação social.

Disponível em:

https://mod.lk/ed27_fv5.



*No Meu Céu Ainda
Brilham Estrelas, 2025*
Escultura de bronze do
artista Flávio Cerqueira,
o criador do troféu MEC.




Formações pensadas por quem e para quem faz a **educação pública no Brasil!**

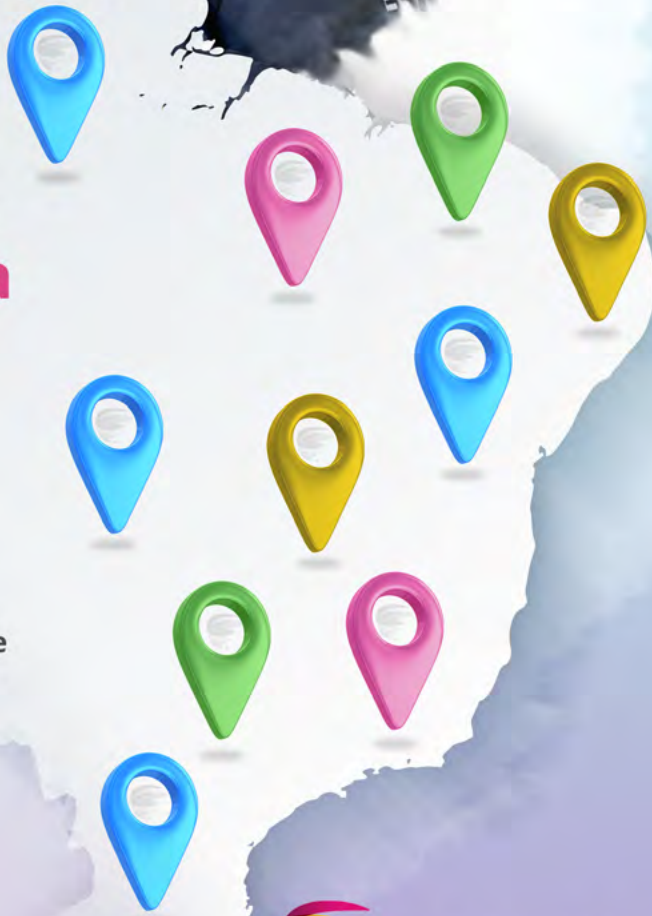
Com uma **equipe de assessoria pedagógica 100% dedicada**, a Moderna oferece formações presenciais e remotas, pensadas junto com as redes de ensino e adaptadas às realidades dos municípios e escolas.

Mais do que conteúdo, levamos escuta, diálogo e formações pedagógicas reais para todo o Brasil!



 (11) **2920-5162**

Entre em contato com nossa equipe e conheça nossas formações!





encontro digital **26**
planejar

O **ponto de encontro** de todo professor no início do ano letivo

10 e 11 MARÇO
2026

Formações e sorteios incríveis!

Inscreva-se*
encontroplanejar.com.br

*A partir de janeiro de 2026

 **MODERNA**