



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

A prática pedagógica com as crianças pequenas: o que ainda não está garantido? Suzana Marcolino

Como citar: MARCOLINO, S. A prática pedagógica com as crianças pequenas: o que ainda não está garantido? *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 95-106.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p95-106>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE AINDA NÃO ESTÁ GARANTIDO?

Suzana Marcolino

Sobre a pergunta “*O que ainda não está garantido na Educação Infantil?*”, do ponto de vista da prática pedagógica, destaco que brincadeira, de forma geral, ainda é ausente como atividade a ser intencionalmente planejada pelos adultos. Certamente há ainda outras demandas em relação à prática. Entretanto, problematizar a brincadeira na prática com crianças pequenas é importante, pois essa atividade está estritamente associada ao valor inigualável da infância para o ser humano, cumprindo importante papel frente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança de três a sete anos.

Neste breve artigo pretendo esboçar algumas reflexões e apontamentos a partir de nossas pesquisas sobre a brincadeira na Educação Infantil. Para ilustrar o debate, apresento situações observadas em pesquisas sobre a brincadeira na Educação Infantil, principalmente em uma investigação realizada com o objetivo de caracterizar uma mediação docente

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p95-106>

propulsora do desenvolvimento da brincadeira. Pontua a necessidade de intensificar a produção do conhecimento sobre a brincadeira, mais especificamente sobre o papel do professor, para fundamentar a formação de professores. Apresento, a partir de dados de pesquisa, contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer.

A BRINCADEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, em cada momento da vida existe uma atividade que mais afeta as funções psíquicas em desenvolvimento, isto é, uma atividade que melhor promove seu desenvolvimento. Para essa teoria, a formação e o desenvolvimento dos processos psíquicos (como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a imaginação) é sempre integral, isto é, acontece sempre como um sistema articulado. No entanto, em cada momento da vida, alguns processos se configuram como centrais, e outros como secundários, sendo os centrais aqueles em franco desenvolvimento. Enfatizo que embora existam processos centrais e secundários, esses últimos não ficam parados esperando sua vez de entrar em cena: o desenvolvimento dos processos centrais também os afeta, criando as condições para que no período posterior, ocupem o centro do desenvolvimento. Por isso escrevemos há pouco que o desenvolvimento é sempre *integral*.

A formação e o desenvolvimento dos processos centrais dependem da relação da criança com a realidade. Mas, nem todas as ações e relações que a criança estabelece com o mundo ao seu redor produzem mudanças qualitativas nos processos psíquicos. As ações e relações específicas capazes de produzir essas mudanças são aquelas contidas nas chamadas “atividades-guias” (CHAIKLIN, 2011), e “a brincadeira é a atividade-guia da criança dos três aos sete anos”.

Sendo a brincadeira tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e sendo, inclusive, reconhecida nos documentos oficiais que orientam a prática na Educação Infantil, quais as principais dificuldades para que ela aconteça na escola? Não temos dúvida que uma das principais dificuldades reside na falta de entendimento teórico sobre a brincadeira.

No ano de 2011, em virtude da realização de pesquisa de doutoramento¹, observei a brincadeira em onze escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Na oportunidade, perguntava às professoras do que as crianças mais brincavam na escola. As respostas versavam sobre temas de brincadeira (casinha, salão de beleza), mas também sobre construções com blocos de montar, cantar, pintar com tintas etc., o que me dava impressão de certa dificuldade em precisar o que é a brincadeira e em que ela se diferencia de outras atividades. Por vezes, parecia que tudo que não se caracterizasse como iniciação à leitura e à escrita, era considerado brincadeira.

Vejamus uma situação na qual lacunas teóricas criam obstáculos para que a brincadeira possa acontecer de forma genuína. Em uma escola fui convidada por uma professora para observar uma brincadeira que ia realizar com as crianças, o grupo foi conduzido para a área externa da escola e todos se sentaram ao redor de uma mesa com copos e uma jarra com suco. A professora convidou as crianças a contarem os copos e as serviu. Algumas ficaram sem suco. Em seguida, a professora solicitou que as crianças contassem os copos cheios e os vazios. Questionou-as sobre as quantidades de copos cheios e vazios. Em seguida, trouxe suco e encheu os copos vazios e retomou a contagem.

Para analisar essa situação, recorro à teoria de Elkonin (2009) sobre a brincadeira. Esse autor observou muitos grupos de crianças brincando e, a partir dessas observações, destacou os seguintes elementos como constitutivos da brincadeira: **(i) os papéis assumidos pelas crianças** (denominar-se como pai, mãe, professora); **(ii) as ações lúdicas² de caráter sintético e abreviado** (por exemplo, quando a criança brinca de escola e faz o gesto de escrever na lousa, não o faz exatamente como a professora, mas de forma que os companheiros da brincadeira possam captar o significado da ação); **(iii) o emprego lúdico dos objetos** (usar uma caneta para substituir um termômetro); **(iv) e as relações autênticas entre as crianças** (a discussão sobre os papéis e o planejamento do enredo da brincadeira,

¹ Pesquisa realizada entre 2010-2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, com orientação da professora Suely Amaral Mello.

² Pelo termo “lúdico” estamos compreendendo mudança de significado de objetos e também de situações. Por exemplo: ao usar a caneta como termômetro há mudança do significado do objeto, assim como fazer de conta que se cozinha apenas imitando gestos que representem essa ação.

como por exemplo: “Eu sou a mamãe, você o filho, eu vou trabalhar e te levo para a escola”).

O conteúdo principal da brincadeira são as relações sociais entre as pessoas que a criança conhece a partir de seus múltiplos vínculos com a realidade (as relações com a família e a comunidade em que vive, o que conhece por meio da literatura, da televisão, das histórias em quadrinhos etc.). Por isso, podemos compreender a brincadeira como a criação de uma situação imaginária para representar papéis sociais. Pela importância da interpretação das relações sociais, Elkonin (2009) denominou a brincadeira típica do período entre três a sete anos, como “brincadeira de papéis”³.

A proposta da professora não *é de fato* brincadeira: não há construção de uma situação imaginária; as crianças não interpretam papéis e, por isso, há ausência de ações lúdicas e do emprego lúdico dos objetos. Na verdade, inexistem uma atividade genuína por parte das crianças: elas apenas respondem “sim” ou “não” para os questionamentos da professora.

Importante dizer que a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso, e não em produtos a serem visualizados ao fim da atividade (saber contar, escrever, escovar melhor os dentes, amarrar os sapatos etc.). O uso da brincadeira para ensinar conteúdos ou habilidades da vida cotidiana retira dela sua especificidade e a transforma em outra atividade.

Ainda segundo Elkonin (2009), a utilização didática da brincadeira não possibilita o desenvolvimento da brincadeira e dos processos ligados a ela, pois, os elementos fundamentais da atividade guia infantil ficam relegados a segundo plano se não há adoção, construção e a interpretação do papel pela criança.

Segundo Elkonin (1987), por meio da brincadeira “o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto” (ELKONIN, 1987, p. 93, tradução nossa).

³ Nesse texto optamos por usar o termo brincadeira de papéis por acreditar ser o termo que melhor indica o conteúdo central da brincadeira, qual seja, a interpretação dos papéis sociais. Esclarecemos que a obra *Psicologia do Jogo* (ELKONIN, 2009), traduzido para o português a partir da versão espanhola, adota o termo “Jogo Protagonizado”.

Para o autor, esse elemento é um dos traços essenciais da brincadeira e nele estão enraizadas as significações mais importantes para o desenvolvimento infantil.

Nos papéis representados estão contidas regras de relacionamento social. Como na brincadeira o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. Ela percebe traços específicos das condutas, individualiza-os no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais.

Ao assumir um papel, a criança ao mesmo tempo é ela mesma e outro. Para Elkonin (1987), é difícil para a criança observar seu próprio comportamento, mas na brincadeira ocorre um desdobramento entre o “eu real” e o “eu imaginário” e torna-se visível para a criança um conjunto de ações de um papel. Segundo Elkonin, “A criança controla com dificuldades suas próprias ações; mas, as controla de maneira relativamente mais fácil, por dizer assim, postas exteriormente e dadas sob a forma de ações de outra pessoa” (ELKONIN, 1987, p. 99, tradução nossa).

A conduta da criança é reestruturada na brincadeira, tornando-se arbitrada, isto é, controlada por regras de um determinado modelo de conduta (ELKONIN, 2009). Existe, dessa forma, um movimento de reflexão em que a criança compara seu comportamento na brincadeira com um modelo.

Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e outro e comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta.

A adoção do papel também oferece a condição necessária para que a criança opere sob novas perspectivas, uma vez que a criança ocupa uma nova posição em uma relação, favorecendo o processo de descentramento cognitivo. Também a alteração dos significados dos objetos desempenha papel central nesse descentramento, pois exige a criação de novas formas de agir com os objetos (ELKONIN, 2009). Há elementos que indicam a brincadeira como fase de transição para etapas mais desenvolvidas do pensamento. Afirma Elkonin:

Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa da ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina, e a ação com gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. (ELKONIN, 2009, p. 415).

Assim, podemos dizer que a brincadeira “afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência” (ELKONIN, 1987, p. 84, tradução nossa), por isso a importância da criação de condições adequadas para que ela possa acontecer na escola.

Se por um lado a brincadeira não depende de sua forma escolar para proporcionar desenvolvimento, ou seja, por si só é capaz de gerá-lo (MESQUITA; MAGALHÃES, 2014), por outro lado, quando acontece na escola de Educação Infantil, pode e *deve*, potencializar os processos envolvidos, fazendo com que a escola de Educação Infantil seja o melhor lugar para a educação e o desenvolvimento das crianças pequenas (MELLO, 2007).

Ao observar as lacunas de entendimento teórico sobre a brincadeira, penso ser relevante analisar a produção do conhecimento sobre o assunto o que de certa forma significa indagar o papel da Universidade – mais especificamente nas áreas da Psicologia e da Educação – e as implicações para a formação inicial de professores.

Nesse sentido, é preciso indicar e analisar criticamente como a pesquisa com as crianças de forma mais específica na escola, vem se desenvolvendo. Na área da Psicologia, Mannes (2015) identificou que a maioria dos trabalhos ainda se utiliza de testes para verificar alguma característica de grupos de crianças, sem se preocuparem com a atividade infantil e as condições nas quais ela acontece. Mannes (2015) considera que apesar da

Psicologia conferir lugar às crianças nas pesquisas, o fazem predominantemente por meio de testes, o que pode ser uma forma de silenciá-las.

Na área da Educação, a brincadeira na escola ainda se constitui como tema de pouco interesse, mesmo com o discurso de seu papel orientador da prática docente. Napoleão (2015) investigou a produção sobre a brincadeira em revista Qualis A e B da área da Educação e constatou que entre as temáticas da Educação Infantil, a brincadeira é a menos evidente. Assim, apesar de todo o discurso sobre a brincadeira, ainda é pequeno o interesse em investigá-la na situação escolar. Sobrevivem com força nos cursos de formação inicial posições naturalizantes em conjunto com visões técnicas e didatizantes da brincadeira na escola. Em pesquisa em andamento, Napoleão e Santana (2017) verificaram que, em cinco cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior de uma cidade de grande porte do interior paulista, temáticas que versem sobre a infância e o brincar ocupam espaço muito restrito no currículo, e a análise dos títulos das disciplinas que abordam a brincadeira sugerem uma abordagem técnica e didatizada.

Dessa forma, é urgente a produção de conhecimento sobre a brincadeira na escola de Educação Infantil e, mais especificamente, penso que as pesquisas precisam pontuar o papel do professor frente à brincadeira.

O PAPEL DO PROFESSOR NA BRINCADEIRA: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISA COM FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Em virtude das pesquisas que tenho realizado sobre a brincadeira na Educação Infantil, tenho observado as condições do brincar na escola. Em algumas escolas, não há tempo destinado ao brincar. As crianças chegam à escola, vão para a sala, pintam, desenham manipulam blocos de montar, sempre sentadas. Na hora do lanche fazem fila e a professora as encaminha para o refeitório. Voltam para a sala, retomam seus lugares e realizam mais atividades, parecidas com as do período anterior ao lanche.

Em outra situação, a sala é organizada como uma sala de aula de ensino fundamental: a mesa do professor à frente de carteiras e cadeiras

enfileiradas. A professora traz um balde cheio de brinquedos e o coloca em frente das carteiras. As crianças correm, viram o balde e disputam os brinquedos. O que se segue é a manipulação dos brinquedos; pequenos grupos se organizam e desenvolvem um tema, brincar de médico, por exemplo, mas por poucos minutos.

Elencar estas situações tem como objetivo pôr em evidência a seguinte questão: a brincadeira depende das condições e circunstâncias que as crianças encontram para brincar. Se na escola de Educação Infantil o professor não organizar tempo, espaço, objetos reservados para as crianças brincarem, possivelmente ela não acontecerá ou se realizará de maneira empobrecida, muito aquém daquilo que poderia ser.

Alguns obstáculos ao brincar são visíveis em nossa sociedade: a falta de espaços públicos, violência nos grandes centros urbanos que comprime as crianças no espaço doméstico, a antecipação dos processos de escolarização com a perspectiva ilusória de que se pode acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças antecipando o treino da escrita (MELLO, 2007). Frente a esse panorama e dado o lugar essencial da brincadeira de papéis para o desenvolvimento, aumenta a importância da produção de conhecimento que possa fundamentar a formação de professores.

Para Elkonin (2009), o papel é a “unidade fundamental da brincadeira”. Isso significa que todos os elementos da brincadeira – os papéis assumidos pelas crianças, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças – são articulados pelo papel. Por isso, quando esse autor quis conhecer o desenvolvimento da brincadeira, observou como as crianças de três a sete anos interpretam o papel. Ele verificou que as crianças mais novas interpretam o papel com ações desarticuladas (por exemplo, brincando de “*casinha*” a criança faz que lava a louça, coloca uma panela na cabeça, dá uma volta com carrinho de bebê e depois volta a lavar a louça) e que as mais velhas interpretam o papel com ações mais articuladas, como na vida (por exemplo, a criança serve o café da manhã para o filho, retira a louça da mesa e faz que lava a louça).

Como Elkonin (2009) destaca o papel como centro e unidade fundamental da brincadeira, acredito que sobre ele devem incidir inter-

venções e ações de uma mediação voltada para o desenvolvimento da brincadeira. Dessa forma, o papel também ocupa a posição central na intervenção do professor. Assim, a “[...] mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel”. Em resumo, o que queremos dizer é: tudo que o professor fizer no sentido de possibilitar que a interpretação dos papéis seja mais rica, afeta o desenvolvimento da brincadeira e dos processos psicológicos relacionados a ela.

Não podemos perder de vista que uma mediação se concretiza por meio de determinadas ações e intervenções. Destaco os seguintes aspectos que devem implicar ações e intervenções do professor: **tempo e espaço** (quando e onde se brinca), **os objetos da brincadeira** (com o que se brinca), **as relações** (com quem se brinca), **do que e como se brinca** (tema e conteúdo da brincadeira).

Em primeiro lugar, é preciso que o professor destaque o tempo diário para que as crianças possam brincar, pensar sobre o espaço e como será a composição dele. Em relação aos objetos é preciso escolher os brinquedos na quantidade adequada – o mínimo necessário para a interpretação dos papéis, segundo Elkonin (2009) – e pensar quais outros objetos podem ser oferecidos, como, por exemplo, objetos reais (como painéis, ferro de passar sem funcionamento) e materiais do tipo não estruturados ou como denominados por esse autor, objetos sem significação específica.

É preciso refletir ainda sobre a possibilidade de as crianças brincarem com crianças de idades diferentes, sobre formas para integrar meninas e meninos e, ainda, de como o professor pode brincar com as crianças. E, em relação aos temas e conteúdos (do que se brinca e como se brinca), como eles podem ser apresentados às crianças das mais variadas formas (literatura, visita de estudos, projetos de pesquisa, teatro). Importante perceber que as ações relativas a este último aspecto fazem parte das atividades que *devem ser* cotidianas na Educação Infantil.

Do ponto de vista do conjunto das ações e intervenções, descobrimos, por meio de pesquisa do “tipo experimental pedagógica”⁴

⁴ Tipo de pesquisa que cria uma condição parecida com a pedagógica para experimentar ações e intervenções que sejam propulsoras de desenvolvimento.

(MARCOLINO, 2013), que as ações e intervenções relativas ao espaço e tempo e aos objetos oferecem apoio à interpretação do papel. Isso significa que, sem as ações relativas a esses aspectos, a brincadeira tem grande possibilidade de não surgir, principalmente se faltar tempo e espaço.

Por outro lado, as ações e intervenções que mais impactaram o papel, incidindo diretamente sobre ele, foram as relacionadas às *relações e temas e conteúdos*. Na pesquisa, as ações relativas às *relações* foi o professor brincar com as crianças, pois, as crianças aprendem a protagonizar o papel com parceiros mais velhos e o professor pode ser esse parceiro. Assim, quando as crianças brincavam de casinha, passei a interpretar o papel de alguém que as visitava. Logo, todas queriam que eu as visitasse na brincadeira e depois as próprias crianças começaram a visitar as companheiras na brincadeira. Percebi, que um novo papel surgiu, ampliando as relações que podiam ser interpretadas na brincadeira.

Em relação aos *temas e conteúdos* uma das ações realizadas foram as visitas de estudo. Tais visitas oportunizaram às crianças conhecerem mais sobre as atividades das pessoas, criando condições para que novos temas surgissem. Por exemplo, visitamos a horta comunitária, na qual uma moradora do bairro plantava hortaliças que eram distribuídas para a comunidade. Nos momentos de brincadeira que se seguiram a essa visita de estudo, com alguns objetos disponibilizados, as crianças passaram a recriar essas relações observadas na horta (o plantio de hortaliças e a distribuição delas para os moradores do bairro, que iam até a horta buscá-las).

A outra ação relativa a esse aspecto foi a leitura de histórias para as crianças. Percebi que quando contei para as crianças uma história que falava sobre o que as mães fazem, as crianças, meninas e meninos, passaram a interpretar novas ações de cuidado em relação aos filhos na brincadeira e, curiosamente, o papel de pai, até então bastante incipiente, também ganhou novas ações.

As ações que não incidem diretamente sobre o papel, como a organização do espaço e do tempo e a apresentação dos objetos, têm a função de organizar o momento para a brincadeira de papéis, criando as condições favoráveis para seu surgimento, pois sem a existência de condições favoráveis, a brincadeira pode não surgir na escola e, uma primeira e insubsti-

tuível condição para seu desenvolvimento, é que ela apareça. Entretanto, a brincadeira ganha um movimento dinâmico de desenvolvimento quando ações relativas às relações e aos temas e conteúdos são efetivadas.

CONCLUINDO

Por que toda essa discussão é importante?

A atuação consciente e intencional do professor é o elemento basilar de uma mediação propulsora do desenvolvimento da atividade guia infantil, e uma característica essencial dela é mover os processos do brincar que se encontram organicamente vinculados entre si no papel. Assim, uma brincadeira que por muito tempo permanece com o mesmo tema com as crianças interpretando os mesmos papéis sem ampliação das ações ou o surgimento de novos papéis, é uma brincadeira paralisada em seu movimento de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-722011000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 Ago. 2013.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS* (Antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.
- MANNES, M. A criança pesquisada: uma análise de artigos científicos em psicologia. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 40, p. 15-26, jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da brincadeira de papéis sociais*. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.
- MELLO, S. A. Infância e Humanização. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.
- MESQUITA, A. M.; MAGALHÃES, G. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana. *Nuances*, v. 25, n. 1, p. 266-279, 2014.

Luciana Aparecida Araújo Penitente;
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Stela Miller
(Organizadoras)

NAPOLEÃO, M. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil).
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de Sorocaba, 2015.

NAPOLEÃO, M.; SANTANA, D. V. *O que análise dos componentes curriculares indicam sobre a formação para atuar com o brincar*. Campinas: IE/UNICAMP, 2017.

TERCEIRA PARTE

DESAFIOS FORMATIVOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO