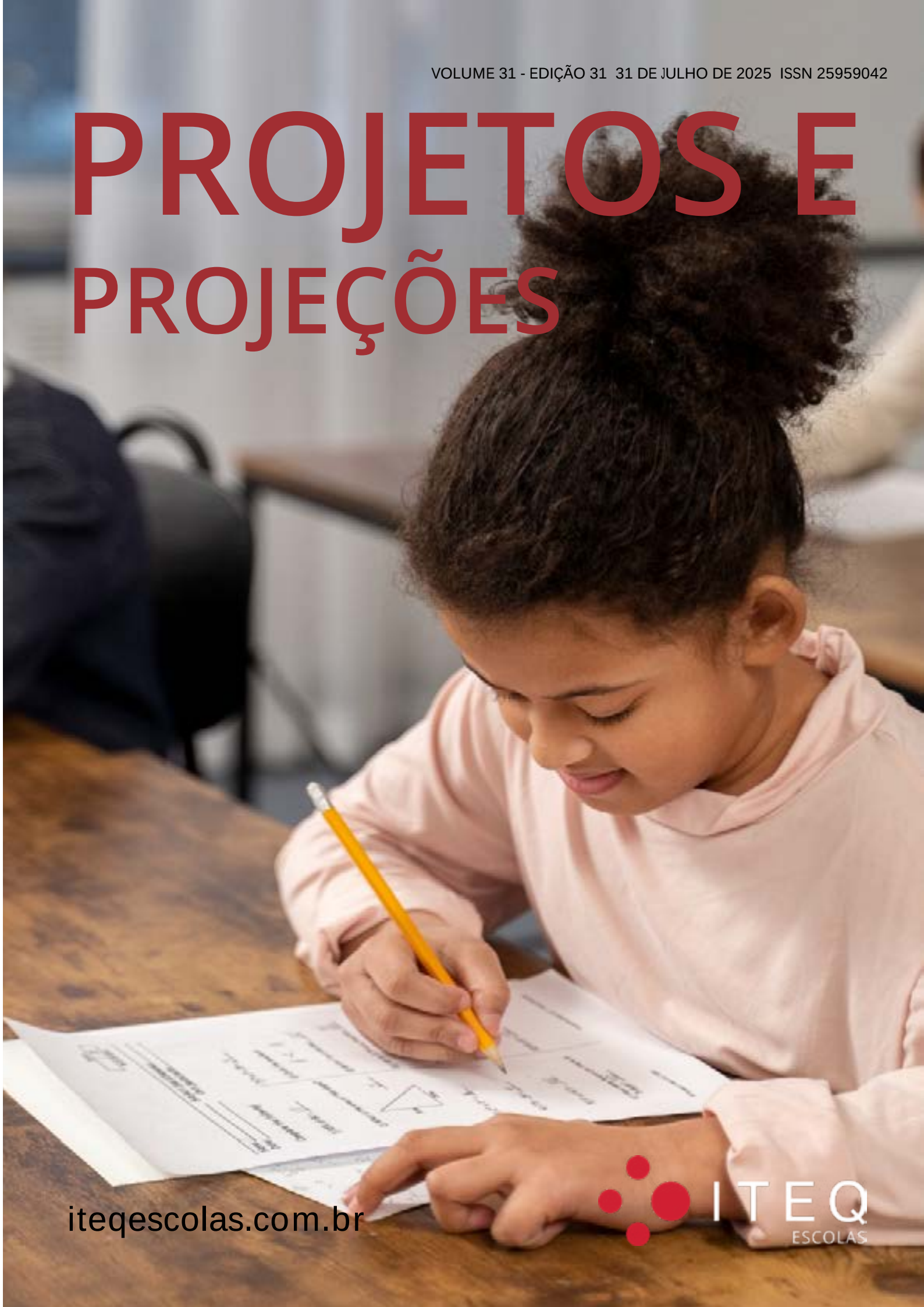
VOLUME 31 - EDIÇÃO 31 31 DE JULHO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Replanejar para Avançar: O Poder da Reflexão no Meio do Caminho

Chegar ao meio do ano letivo é mais do que atingir uma marca no calendário escolar é um convite à pausa reflexiva, à escuta atenta e ao redesenho consciente dos caminhos pedagógicos percorridos até aqui. Em tempos de constante transformação e múltiplos desafios, educar exige não apenas caminhar, mas também saber parar, olhar para trás e, com sabedoria, ajustar a rota.

Formar professores, hoje, não é É nesse espírito que, nesta edição, voltamos nosso olhar para a importância do replanejamento e da redefinição de metas pedagógicas como práticas fundamentais para uma educação mais sensível, coerente e eficaz. Avaliar o que foi feito até agora é, acima de tudo, reconhecer conquistas, acolher dificuldades e transformar os aprendizados em novas possibilidades.

Replanejar não é recomeçar do zero, mas seguir em frente com mais clareza, propósito e intenção. É compreender que o processo educativo não é linear, e que os imprevistos, os desafios e as mudanças fazem parte de uma escola viva, que pulsa de acordo com a realidade de seus sujeitos.

Acreditamos que essa escuta atenta dos alunos, dos professores, das comunidades escolares é o que permite um replanejamento verdadeiramente significativo. Avaliar e redefinir metas não é apenas um ato técnico, mas profundamente pedagógico e humano. É acreditar que sempre é tempo de melhorar, de se reinventar e de renovar os vínculos que sustentam a aprendizagem.

Neste editorial, reafirmamos: repensar o percurso é também um ato de cuidado. Cuidado com o tempo do outro, com o direito de aprender, com o fazer docente e com os sonhos que habitam cada sala de aula. Que esta pausa de meio de ano nos inspire a seguir em frente com mais escuta, mais empatia e mais compromisso com uma educação que respeita o processo e valoriza o percurso.

Equipe pedagógica ITEQ Escolas
Coord. Pedagógica: Profa. Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale.

EXPEDIENTE

1- **APRENDIZAGEM CRIATIVA: O PAPEL DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO

2- **A IMPORTANCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA APARECIDA DINIZ

3- **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

4- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALESSANDRA DA SILVA VILELA ANDRADE

5- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

6- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO**
ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO .

7- **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

8- **O CORPO E A EDUCAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA**
AMANDA FORDIANI MARASSI

9- **A INCLUSÃO ESCOLAR E AS MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS**
ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

10- **A LEITURA E A ESCRITA: DOIS PROCESSOS QUE CAMINHAM LADO A LADO**
ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS

11- **A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**
ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA

12- **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**
ANDREZA BASTAZINI

13- **AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**
ANDREZA DOS SANTOS GOMES

14- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA HUMANA**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

15- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇASMENTO DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO**
ANTÔNIA FERREIRA SABINO

16- **A PRESENÇA E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NOS FILMES NARRADORES DE JAVÉ E PEIXE GRANDE**
ANTÔNIO CARLOS DA SILVA SIQUEIRA JÚNIOR

17- **EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

18- **ANÁLISE DE COMPORTAMENTO APLICADA – ABA E AUTISMO**
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

19- **PSICOPEDAGOGIA E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA**
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

20- **O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959): O EMBATE ENTRE A LIBERDADE TOTAL X LIBERDADE DISCIPLINADA**
CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS

21- **LIDERANÇA E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE PARTICIPATIVO E INCLUSIVO**
CARLA MEIRELLES SILVA CANAL

22- **PROFESSOR, FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARMEM LÚCIA DE OLIVEIRA MANARÃO

23- **AS CONTRIBUIÇÕES DA PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA NO ÂMBITO ESCOLAR**
CARMENOLIA DE ARAÚJO SOUSA

24- **O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁSSIA MARQUES DOS ANJOS

25- **O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**
CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA

26- **AUTISMO: INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS**
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

27- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
CLAUDIA PRISCO VASCONCELOS

28- **CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL E A NECESSIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO

29- **IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL**
CLEITON GONÇALVES SENNA

30- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANE IAFRATE DA FONSECA SANTOS

31- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE**
DANIELE DIAS CORREIA

32- **INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO**
DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES

33- **SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**
DANIELLA BATAGLINI PELLEGRINO

34- **A INCLUSÃO E CONVIVÊNCIA DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
DEISE SILVA TERRA

35- **O AFETO COMO INSTRUMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR**
DENISE LIMA QUEIROZ

36- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
DIEGO MACEDO RIBEIRO

37- **ARTE E CULTURA NO AMBITO ESCOLAR**
EDCLEI SAMPAIO DA SILVA

38- **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÓS E CONTRAS**
EDILEIDE DE SOUZA SANTOS

39- **A IMPOSIÇÃO CURRICULAR E A AUTONOMIA DOCENTE DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
EDINEIA FIRMINO

40- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTILA**
ELAINE CRISTINA DA SILVA ALMEIDA

41- **HISTÓRIAS INTERATIVAS: A ARTE DE CONVIDAR CRIANÇAS PARA PARTICIPAR DA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS**
ELAINE FAUSTINO DE SANTANA

42- **NEURODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**
ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO

43- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONQUISTAS E DESAFIOS NUMA TRAJETÓRIA POR DIREITOS**
ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA

44- **APLICAÇÃO E INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA SALA DE AULA**
ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN

45- **O SISTEMA MONETÁRIO DE FORMA LÚDICA: ENSINANDO CRIANÇAS DE 7 ANOS A COMPREENDER O DINHEIRO**
ÉRIKA ESTEVÃO

46- **A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**
ETIENE MENDES DE ALMEIDA

47- **ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS DESAFIOS ESTRUTURAIS E HUMANOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**
ETIENE RODRIGUES PESSOA

48- **A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA ANDREO SILVA

49- **ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA PARA A CIDADANIA GLOBAL**
FABIANA CALDEIRA

50- **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E NECESSIDADES**
FABIO RICARDO FERNANDES

51- **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABRICIA FERREIRA LEITE

52- **OS BENEFÍCIOS DA LUDOTERAPIA**
FRANCIMERE DA SILVA VIEIRA

53- **A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: COMO SUPERAR A FALTA DE LABORATÓRIOS NAS ESCOLAS?**
FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE

54- **OS IMPACTOS DA SOCIEDADE MODERNA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
GABRIELA MELO ROMUALDO

55- **USANDO A MUSICA NA EDUCAÇAO BASICA**
GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI

56- **O PAPEL DO PROFESSOR NOS TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**
GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO

57- **A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NAS NARRATIVAS INFANTIS: UM ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, EMOÇÃO E MEMÓRIA**
GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO

58- **A EDUCAÇÃO POSITIVA COMO FERRAMENTA NA REDUÇÃO DA INJUSTIÇA EDUCACIONAL**
HELLEN FERREIRA DE AQUINO

59- **A EDUCAÇÃO INFANTIL, A SOCIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS**
HELOÍZA MARTINS DE SOUSA

60- **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

61- **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA LEITURA**
IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO

62- **SUGESTÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO EM SALA DE AULA**
IGOR LEITE SOUSA

63- **NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM COMPREENDENDO AS DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVA GONÇALVES PEREIRA

64- **O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**
JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA

65- **A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC´S) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO**
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

66- **CRIANÇA E NATUREZA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

67- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

68- **O ATO DE BRINCAR E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

69- **O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA NO CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR EM ARTE**
KÁTIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO

70- **A LUDO PEDAGOGIA: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NO ENSINO**
KELLY CRISTINA PANTALEAO

71- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES E NA VIDA**
KELLY FABIANA MARTINS MORAIS

72- **O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAÍS PASSARELLI GONÇALVES

73- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAISE GONÇALVES RAPOSO

74- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMINHO DA EQUIDADE**
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

75- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CAMINHOS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS**
LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN

76- **INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
LETÍCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA

77- **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE**
LILIAN LUNA TAKACS

78- **O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: ESTUDO SOBRE COMO O PROFESSOR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS**
LILIAN MULLER DA SILVA

79- **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**
LUANA DA ROCHA GERALDO BARROSO

80- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO**
LUCIANA APARECIDA PREMIANO

81- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
LUCIANA GOMES DA SILVA

82- **O PAPEL SOCIAL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA LIMA PEREIRA MAGALHÃES

83- **POESIA COMO ESTRATÉGIA MULTISSENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA OLIVEIRA DELGADO CONCEIÇÃO

84- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, CINEMA E TEATRO NA EDUCAÇÃO**
LUCIENE ROSA DE OLIVEIRA EDA

85- **O CÉREBRO DA CRIANÇA**
LUCINÉIA DE FÁTIMA DA SILVA

86- **SAÚDE E BEM-ESTAR DO PROFESSOR: É PRIORIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS?**
MABIA RODRIGUES DOS SANTOS

87- **AS NOVAS CONFIGURAÇOES FAMILIARES E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
MARAIZA DO CARMO CARVALHO

88- **IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

89- **A EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO DE JOÃO BATISTA FREIRE**
MARIA APARECIDA DIAS

90- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO**
MARIA ÉDNA DE LIMA ARAUJO

91- **CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISTA: OS BENEFÍCIOS DO ESPORTE E DAS ATIVIDADES FÍSICAS**
MARINALVA DA SILVA SOUSA

92- **PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
MICHELE ARRAIAS BARBOZA

93- **DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO**
MICHELE MIRANDA DE SOUZA

94- **AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA**
MÔNICA COSTA SILVEIRA MACHADO

95- **OS IMPACTOS DA REGIONALIZAÇÃO ECONÔMICA NA GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA**
MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA

96- **LITERATURA DE CORDEL E XILOGRAVURA – A VIDA E OBRA DE J. BORGES**
MONIQUE BISPO DOS SANTOS

97- **A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO**
NÁDIA SUELI COSTA

98- **A SÍNDROME DE DOWN E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E INCLUSÃO**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA

99- **O MÉTODO MONTESSORI NO BRASIL**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

100- **A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA**
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

101- **INSERÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATHALIA CAROLINE DA SILVA

102- **O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO**
NICOLE RIBEIRO ALVES

103- **A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

104- **O PROFISSIONAL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA**
PAMELA DE MATOS ALVES

105- **CONSEQUÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**
PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO

106- **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**
REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA

107- **O PROCESSO DO BRINCAR ATRAVÉS DOS JOGOS NA INFÂNCIA**
REGIANE MADEIRO BONVINO

108- **PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR**
RENATA FERRARI SABO

109- **OS ALUNOS E A MOTIVAÇÃO**
RENATA RICHELI FERREIRA

110- **A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL**
RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR

111- **PINTANDO O MUNDO: A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA

112- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSATEMPO OU APRENDIZAGEM**
ROSANA MARTIN DOS SANTOS

113- **AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS INTEREVENÇÕES NAS EMOÇÕES**
ROSE LEILA JORGE DE QUEIROZ

114- **A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
ROSENIL SANTOS FERREIRA

115- **INCLUSÃO NO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**
ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA

116- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO**
SABRINA TAMAROZZI

117- **GESTÃO ESCOLAR NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA**
SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA

118- **O ENSINO DA ARTE EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DE SUAS DIFERENTES LINGUAGENS**
SHIRLENE DE ABREU SANTOS

119- **PARCERIA ESCOLA - FAMILIA NO CONTEXTO DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA, CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIAL DOS ESTUDANTES COM TEA**
SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS

120- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
SILVANA FREITAS OLIVEIRA

121- **A IMPORTÂNCIA DA SALA E ESPAÇOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
SILVIA FÁTIMA DOS SANTOS ANTÔNIO

122- **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA**
SIMONE DA SILVA DE SOUZA

123- **A CRIANÇA E A NATUREZA**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

124- **A INDISCIPLINA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
SOLANGE COELHO COSTA LOPES

125- **O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTONOMA DOS ALUNOS**
SONIA ALVES SALGADO

126- **O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO UMA ABORDAGEM PRÁTICA**
TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

127- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO**
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

128- **A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO

129- **O ENSINO DE ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS ESCOLAS**
TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA

130- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ESCOLA MULTISSERIADA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA MODERNA**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

131- **A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR, ESCOLAR E CLÍNICO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO**
VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA

132- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR:CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NO PPP EM ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULOA**
VANESSA DOMINGOS DUARTE

133- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINAR COM LUDICIDADE**
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

134- **LAZER, ATIVIDADE FISICA NO DESENVOLVIMENTO DE VIRTUDES E VALORES**
VANESSA SILVA DE BARROS

135- **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
VILMA OLIVEIRA DA SILVA

136- **AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
VIVIANE LIMA SANTOS

137- **ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE RIMAS E RESSIGNIFICAÇÕES**
ZENILDO LEAL

138- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

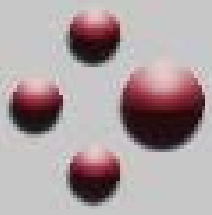
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de julho de 2025

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



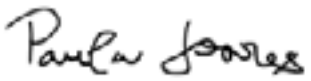
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 31, n. 31 (jul. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Arte. 2. Brinquedos. 3. Ensino de História. 4. Inclusão educacional. 5. Liderança participativa. 6. Prática pedagógica. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Avaliação e Replanejamento: Um novo olhar para o percurso Pedagógico

Vivemos em um cenário educacional dinâmico, repleto de desafios e possibilidades que exigem constante adaptação por parte das instituições escolares. Em meio a esse contexto, o momento do replanejamento no meio do ano letivo emerge como uma oportunidade estratégica para refletir, avaliar e redirecionar o percurso pedagógico. Mais do que uma revisão técnica de conteúdos ou cronogramas, trata-se de um exercício de escuta sensível, análise crítica e tomada de decisões conscientes que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo.

Avaliar o primeiro semestre letivo não se resume a mensurar resultados numéricos ou índices de desempenho. É necessário compreender o percurso feito até ali, os avanços alcançados, os entraves enfrentados e, principalmente, os sentidos atribuídos por estudantes, professores e gestores ao processo de ensinar e aprender. A escuta ativa das experiências vividas em sala de aula, o diálogo com a comunidade escolar e a análise de dados pedagógicos devem caminhar juntos na construção de um replanejamento verdadeiramente significativo.

Redefinir metas pedagógicas, nesse sentido, implica ir além da reorganização de conteúdos ou da simples reposição de atividades. Trata-se de ressignificar prioridades, rever estratégias metodológicas, ajustar práticas avaliativas e fortalecer os vínculos entre todos os sujeitos do processo educativo. Essa redefinição deve levar em conta o contexto social dos alunos, suas trajetórias, os efeitos das desigualdades e as singularidades de cada realidade escolar.

Nesse cenário, a escuta docente é elemento-chave. Os professores, ao refletirem sobre suas práticas, percebem o que funcionou, o que precisa ser revisto e quais caminhos merecem ser aprofundados. A formação continuada ganha força nesse período, pois é a partir dela que novas estratégias podem ser incorporadas, com foco na aprendizagem ativa, na interdisciplinaridade e no uso pedagógico de tecnologias que favoreçam o engajamento dos estudantes.

Outro aspecto essencial do replanejamento é a valorização de metas flexíveis e realistas, que respeitem os tempos e ritmos de aprendizagem. O planejamento não deve ser uma camisa de força, mas sim um instrumento vivo, capaz de dialogar com as transformações que ocorrem ao longo do ano letivo. Flexibilizar não significa abrir mão de objetivos, mas sim reconhecer que os caminhos para alcançá-los podem ser múltiplos, inclusivos e ajustados às necessidades reais da escola e de seus educandos.

Ao assumir o replanejamento como um ato pedagógico consciente, comprometido e colaborativo, reafirmamos a educação como um processo em constante construção. Avaliar e redefinir metas no meio do ano não é apenas uma obrigação institucional: é uma possibilidade potente de renovar sentidos, fortalecer vínculos e reafirmar o compromisso com uma educação humanizada, reflexiva e transformadora.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **APRENDIZAGEM CRIATIVA: O PAPEL DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO.....18

2- **A IMPORTANCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA APARECIDA DINIZ.....26

3- **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI.....33

4- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALESSANDRA DA SILVA VILELA ANDRADE 42

5- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA.....52

6- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO**
ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO 61

7- **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS.....69

8- **O CORPO E A EDUCAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA**
AMANDA FORDIANI MARASSI 77

9- **A INCLUSÃO ESCOLAR E AS MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS**
ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO.....88

10- **A LEITURA E A ESCRITA: DOIS PROCESSOS QUE CAMINHAM LADO A LADO**
ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS 97

11- **A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**
ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA.....105

12- **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**
ANDREZA BASTAZINI 113

13- **AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**
ANDREZA DOS SANTOS GOMES.....121

14- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA HUMANA**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES.....129

15- **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇASMENTO DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO**
ANTÔNIA FERREIRA SABINO.....137

16- **A PRESENÇA E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NOS FILMES NARRADORES DE JAVÉ E PEIXE GRANDE**
ANTÔNIO CARLOS DA SILVA SIQUEIRA JÚNIOR.....143

17- **EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS 150

18- **ANÁLISE DE COMPORTAMENTO APLICADA – ABA E AUTISMO**
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO 157

19- **PSICOPEDAGOGIA E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA**
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA.....166

20- **O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959): O EMBATE ENTRE A LIBERDADE TOTAL X LIBERDADE DISCIPLINADA**
CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS.....175

21- **LIDERANÇA E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE PARTICIPATIVO E INCLUSIVO**
CARLA MEIRELLES SILVA CANAL.....182

22- **PROFESSOR, FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARMEM LÚCIA DE OLIVEIRA MANARÃO.....193

23- **AS CONTRIBUIÇÕES DA PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA NO ÂMBITO ESCOLAR**
CARMENOLIA DE ARAÚJO SOUSA.....200

24- **O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁSSIA MARQUES DOS ANJOS 208

25- **O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**
CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA 217

26- **AUTISMO: INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS**
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS.....224

27- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
CLAUDIA PRISCO VASCONCELOS.....233

28- **CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL E A NECESSIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO 239

29- **IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL**
CLEITON GONÇALVES SENNA 244

30- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANE IAFRATE DA FONSECA SANTOS 250

31- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE**
DANIELE DIAS CORREIA 256

32- **INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO**
DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES.....265

33- **SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**
DANIELLA BATAGLINI PELLEGRINO.....272

34- **A INCLUSÃO E CONVIVÊNCIA DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
DEISE SILVA TERRA.....278

35- **O AFETO COMO INSTRUMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR**
DENISE LIMA QUEIROZ.....286

36- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
DIEGO MACEDO RIBEIRO.....295

37- **ARTE E CULTURA NO AMBITO ESCOLAR**
EDCLEI SAMPAIO DA SILVA.....303

38- **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÓS E CONTRAS**
EDILEIDE DE SOUZA SANTOS.....310

39- **A IMPOSIÇÃO CURRICULAR E A AUTONOMIA DOCENTE DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
EDINEIA FIRMINO.....317

40- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTILA**
ELAINE CRISTINA DA SILVA ALMEIDA.....325

41- **HISTÓRIAS INTERATIVAS: A ARTE DE CONVIDAR CRIANÇAS PARA PARTICIPAR DA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS**
ELAINE FAUSTINO DE SANTANA.....333

42- **NEURODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**
ELAINE RODRIGUES DO NASCIMENTO.....341

43- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONQUISTAS E DESAFIOS NUMA TRAJETÓRIA POR DIREITOS**
ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA.....348

44- **APLICAÇÃO E INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA SALA DE AULA**
ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN.....354

45- **O SISTEMA MONETÁRIO DE FORMA LÚDICA: ENSINANDO CRIANÇAS DE 7 ANOS A COMPREENDER O DINHEIRO**
ÉRIKA ESTEVÃO.....360

46- **A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**
ETIENE MENDES DE ALMEIDA.....368

47- **ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS DESAFIOS ESTRUTURAIS E HUMANOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**
ETIENE RODRIGUES PESSOA.....376

48- **A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA ANDREO SILVA.....382

49- **ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA PARA A CIDADANIA GLOBAL**
FABIANA CALDEIRA.....388

50- **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E NECESSIDADES**
FABIO RICARDO FERNANDES 396

51- **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABRICIA FERREIRA LEITE.....403

52- **OS BENEFÍCIOS DA LUDOTERAPIA**
FRANCIMERE DA SILVA VIEIRA.....411

53- **A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: COMO SUPERAR A FALTA DE LABORATÓRIOS NAS ESCOLAS?**
FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE.....418

54- **OS IMPACTOS DA SOCIEDADE MODERNA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
GABRIELA MELO ROMUALDO.....426

55- **USANDO A MUSICA NA EDUCAÇAO BASICA**
GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI.....435

56- **O PAPEL DO PROFESSOR NOS TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**
GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO.....443

57- **A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NAS NARRATIVAS INFANTIS: UM ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, EMOÇÃO E MEMÓRIA**
GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO 451

58- **A EDUCAÇÃO POSITIVA COMO FERRAMENTA NA REDUÇÃO DA INJUSTIÇA EDUCACIONAL**
HELLEN FERREIRA DE AQUINO.....459

59- **A EDUCAÇÃO INFANTIL, A SOCIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS**
HELOÍZA MARTINS DE SOUSA 468

60- **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....477

61- **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA LEITURA**
IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO.....486

62- **SUGESTÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO EM SALA DE AULA**
IGOR LEITE SOUSA.....495

63- **NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM COMPREENDENDO AS DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVA GONÇALVES PEREIRA.....502

64- **O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**
JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA.....509

65- **A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC´S) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO**
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO.....517

66- **CRIANÇA E NATUREZA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....524

67- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE.....532

68- **O ATO DE BRINCAR E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS.....540

69- **O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA NO CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR EM ARTE**
KÁTIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO.....547

70- **A LUDO PEDAGOGIA: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NO ENSINO**
KELLY CRISTINA PANTALEAO.....556

71- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES E NA VIDA**
KELLY FABIANA MARTINS MORAIS.....564

72- **O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAÍS PASSARELLI GONÇALVES.....571

73- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAISE GONÇALVES RAPOSO 578

74- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMINHO DA EQUIDADE**
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO.....586

75- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CAMINHOS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS**
LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN.....595

76- **INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
LETÍCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA.....600

77- **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE**
LILIAN LUNA TAKACS.....608

78- **O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: ESTUDO SOBRE COMO O PROFESSOR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS**
LILIAN MULLER DA SILVA.....617

79- **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**
LUANA DA ROCHA GERALDO BARROSO.....624

80- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO**
LUCIANA APARECIDA PREMIANO.....630

81- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
LUCIANA GOMES DA SILVA 636

82- **O PAPEL SOCIAL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA LIMA PEREIRA MAGALHÃES.....646

83- **POESIA COMO ESTRATÉGIA MULTISSENSORIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA OLIVEIRA DELGADO CONCEIÇÃO.....652

84- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, CINEMA E TEATRO NA EDUCAÇÃO**
LUCIENE ROSA DE OLIVEIRA EDA.....660

85- **O CÉREBRO DA CRIANÇA**
LUCINÉIA DE FÁTIMA DA SILVA.....668

86- **SAÚDE E BEM-ESTAR DO PROFESSOR: É PRIORIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS?**
MABIA RODRIGUES DOS SANTOS.....675

87- **AS NOVAS CONFIGURAÇOES FAMILIARES E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
MARAIZA DO CARMO CARVALHO.....683

88- **IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA.....691

89- **A EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO DE JOÃO BATISTA FREIRE**
MARIA APARECIDA DIAS 699

90- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO**
MARIA ÉDNA DE LIMA ARAUJO.....708

91- **CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISTA: OS BENEFÍCIOS DO ESPORTE E DAS ATIVIDADES FÍSICAS**
MARINALVA DA SILVA SOUSA 716

92- **PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
MICHELE ARRAIAS BARBOZA.....722

93- **DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO**
MICHELE MIRANDA DE SOUZA.....729

94- **AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA**
MÔNICA COSTA SILVEIRA MACHADO 741

95- **OS IMPACTOS DA REGIONALIZAÇÃO ECONÔMICA NA GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA**
MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA.....752

96- **LITERATURA DE CORDEL E XILOGRAVURA – A VIDA E OBRA DE J. BORGES**
MONIQUE BISPO DOS SANTOS.....762

97- **A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO**
NÁDIA SUELI COSTA.....769

98- **A SÍNDROME DE DOWN E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E INCLUSÃO**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA.....777

99- **O MÉTODO MONTESSORI NO BRASIL**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO.....784

100- **A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA**
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO.....792

101- **INSERÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATHALIA CAROLINE DA SILVA.....800

102- **O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO**
NICOLE RIBEIRO ALVES.....807

103- **A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA.....815

104- **O PROFISSIONAL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA**
PAMELA DE MATOS ALVES.....823

105- **CONSEQUÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**
PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO.....831

106- **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**
REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA.....840

107- **O PROCESSO DO BRINCAR ATRAVÉS DOS JOGOS NA INFÂNCIA**
REGIANE MADEIRO BONVINO.....847

108- **PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR**
RENATA FERRARI SABO.....853

109- **OS ALUNOS E A MOTIVAÇÃO**
RENATA RICHELI FERREIRA.....861

110- **A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL**
RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR.....867

111- **PINTANDO O MUNDO: A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA.....874

112- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSATEMPO OU APRENDIZAGEM**
ROSANA MARTIN DOS SANTOS.....882

113- **AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS INTEREVENÇÕES NAS EMOÇÕES**
ROSE LEILA JORGE DE QUEIROZ.....890

114- **A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
ROSENIL SANTOS FERREIRA.....898

115- **INCLUSÃO NO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**
ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA 907

116- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO**
SABRINA TAMAROZZI.....913

117- **GESTÃO ESCOLAR NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA**
SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA.....920

118- **O ENSINO DA ARTE EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DE SUAS DIFERENTES LINGUAGENS**
SHIRLENE DE ABREU SANTOS 928

119- **PARCERIA ESCOLA - FAMILIA NO CONTEXTO DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA, CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ACADEMICO E SOCIAL DOS ESTUDANTES COM TEA**
SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS.....935

120- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
SILVANA FREITAS OLIVEIRA.....943

121- **A IMPORTÂNCIA DA SALA E ESPAÇOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
SILVIA FÁTIMA DOS SANTOS ANTÔNIO.....951

122- **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA**
SIMONE DA SILVA DE SOUZA 958

123- **A CRIANÇA E A NATUREZA**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA 967

124- **A INDISCIPLINA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
SOLANGE COELHO COSTA LOPES 973

125- **O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTONOMA DOS ALUNOS**
SONIA ALVES SALGADO 981

126- **O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO UMA ABORDAGEM PRÁTICA**
TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA.....991

127- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO**
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS 996

128- **A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO.....1004

129- **O ENSINO DE ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS ESCOLAS**
TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA.....1013

130- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ESCOLA MULTISSERIADA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA MODERNA**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS 1020

131- **A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR, ESCOLAR E CLÍNICO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO**
VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA.....1030

132- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR:CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NO PPP EM ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULOA**
VANESSA DOMINGOS DUARTE 1038

133- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINAR COM LUDICIDADE**
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS.....1046

134- **LAZER, ATIVIDADE FISICA NO DESENVOLVIMENTO DE VIRTUDES E VALORES**
VANESSA SILVA DE BARROS.....1054

135- **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
VILMA OLIVEIRA DA SILVA.....1061

136- **AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
VIVIANE LIMA SANTOS.....1068

137- **ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE RIMAS E RESSIGNIFICAÇÕES**
ZENILDO LEAL.....1075

138- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES.....1082

APRENDIZAGEM CRIATIVA
O PAPEL DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADNA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel das artes visuais na promoção da aprendizagem criativa durante a educação infantil, fase essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica que contempla diferentes abordagens pedagógicas e estudos teóricos sobre a importância da expressão artística no contexto escolar. As artes visuais, compreendidas como meio de comunicação, expressão e descoberta, desempenham um papel significativo no estímulo à criatividade, no desenvolvimento cognitivo e na construção de habilidades socioemocionais. Por meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, as crianças são incentivadas a explorar suas ideias, sentimentos e percepções de mundo, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa. Além disso, o trabalho destaca como a integração das artes visuais ao currículo contribui para a formação de um ambiente inclusivo, onde diferentes formas de pensar e aprender são valorizadas. As práticas pedagógicas que envolvem a arte favorecem a autonomia, o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos participativos e conscientes. Nesse sentido, a atuação do professor é determinante: cabe a ele planejar e mediar experiências que estimulem a expressão livre e a experimentação artística. O estudo conclui que, para que as artes visuais sejam utilizadas de forma eficaz, é indispensável investir na formação continuada dos educadores, proporcionando-lhes conhecimento teórico e prático sobre as potencialidades dessa linguagem. Assim, o ensino de arte torna-se um instrumento poderoso para ampliar horizontes, enriquecer o processo educativo e respeitar a singularidade de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação infantil; Diversidade; Práticas pedagógicas; Adaptação curricular.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the role of visual arts in promoting creative learning during early childhood education, a crucial stage for the integral development of children. The research is based on a bibliographic review that explores different pedagogical approaches and theoretical studies on the importance of artistic expression in the school context. Visual arts, understood as a means of communication, expression, and discovery, play a significant role in stimulating creativity, cognitive development, and the construction of socio-emotional skills. Through activities such as drawing, painting, collage, and modeling, children are encouraged to explore their ideas, emotions, and perceptions of the world, fostering more active and meaningful learning.

Moreover, the paper highlights how integrating visual arts into the curriculum contributes to creating an inclusive environment, where different ways of thinking and learning are valued. Pedagogical practices involving art promote autonomy, critical thinking, and creative problem-solving—fundamental aspects for shaping participatory and conscious individuals. In this context, the teacher's role is essential: they are responsible for planning and mediating experiences that encourage free expression and artistic experimentation. The study concludes that for visual arts to be used effectively, it is crucial to invest in the continuous professional development of educators, equipping them with theoretical and practical knowledge about the potential of this form of expression. In this way, art education becomes a powerful tool for broadening horizons, enriching the educational process, and respecting the uniqueness of each child.

KEYWORDS: Inclusion; Early childhood education; Diversity; Pedagogical practices; Curricular adaptation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma fase decisiva no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Durante essa etapa, as crianças começam a formar as bases do aprendizado futuro, não apenas em termos de habilidades acadêmicas, mas também no que se refere à forma como interagem com o mundo ao seu redor. É nesse ambiente que se tornam visíveis as primeiras manifestações das dificuldades de aprendizagem, que, embora muitas vezes sutis, podem ter um impacto duradouro no desenvolvimento das crianças se não forem identificadas e tratadas de forma eficaz. Portanto, a atenção precoce e a implementação de intervenções pedagógicas adequadas são essenciais para garantir que todas as crianças possam superar essas dificuldades e alcançar seu potencial pleno.

As dificuldades de aprendizagem na educação infantil não podem ser entendidas de maneira simplista ou isolada. Elas resultam de uma série de fatores complexos e interconectados, como a maturação neuropsicológica da criança, o contexto familiar, questões sociais, culturais e até mesmo fatores biológicos. Como destaca Vygotsky (1998), as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas a uma única causa, sendo muitas vezes o produto de um conjunto de aspectos que, quando combinados, interferem no processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, é fundamental que educadores e outros profissionais da educação adotem uma abordagem holística e compreensiva, que leve em consideração as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

É neste contexto que a aprendizagem criativa ganha um papel fundamental. As artes visuais, enquanto ferramenta pedagógica, desempenham um papel essencial no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e

socioemocionais das crianças. Através de práticas artísticas, as crianças são convidadas a explorar novas formas de comunicação, a experimentar com materiais e técnicas variadas, e a resolver problemas de maneira criativa. As artes visuais, portanto, não apenas facilitam a expressão pessoal, mas também oferecem um ambiente estimulante para o desenvolvimento de competências cognitivas que são fundamentais para o aprendizado em outras áreas do conhecimento.

A importância das artes visuais como meio de aprendizagem criativa na educação infantil também está relacionada à maneira como esse tipo de abordagem pode contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem. Ao incorporar atividades artísticas no currículo escolar, os educadores criam um espaço inclusivo e dinâmico, onde as crianças podem explorar diferentes formas de aprender, respeitando seus ritmos e estilos individuais. A personalização do ensino, portanto, surge como uma estratégia pedagógica fundamental, pois permite que o educador ajuste suas práticas às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1976) sugere que as crianças passam por estágios de desenvolvimento que são caracterizados por mudanças qualitativas nas suas habilidades cognitivas. No entanto, ele também enfatiza que as dificuldades de aprendizagem podem surgir quando o processo de desenvolvimento é interrompido ou quando as crianças não recebem os estímulos adequados para seu pleno desenvolvimento. É aqui que a aprendizagem criativa, com o apoio das artes visuais, desempenha um papel crucial, ao proporcionar um ambiente estimulante que favorece a expressão e o desenvolvimento cognitivo de forma contínua e adaptada ao ritmo de cada criança.

Neste artigo, pretende-se explorar como as artes visuais podem ser uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem criativa na educação infantil e como elas podem ser utilizadas para superar as dificuldades de aprendizagem, criando um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante para as crianças. Através de uma revisão das principais teorias educacionais, bem como das práticas pedagógicas que utilizam as ar-

tes visuais de forma eficaz, será possível entender de que maneira essas práticas contribuem para o desenvolvimento global das crianças e como podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem criativa é um conceito que tem ganhado crescente destaque no campo da educação infantil. Ela refere-se à capacidade das crianças de engajar-se ativamente com o conteúdo educacional por meio da exploração, da experimentação e da resolução criativa de problemas. Diferente de abordagens educacionais mais tradicionais, que podem se basear em métodos rígidos e estruturados de ensino, a aprendizagem criativa promove a autonomia do aluno, estimulando-o a pensar de maneira crítica, a formular hipóteses e a testar ideias de forma independente.

As artes visuais são um veículo privilegiado para a promoção dessa forma de aprendizagem, pois permitem que as crianças expressem suas ideias e sentimentos de maneira não-verbal, proporcionando uma oportunidade para resolver problemas de forma criativa e original. As atividades artísticas, como desenho, pintura, escultura e colagem, ajudam as crianças a desenvolver habilidades como percepção visual, coordenação motora e capacidade de concentração. Além disso, elas promovem a comunicação e a expressão emocional, proporcionando uma forma única de interagir com o mundo ao seu redor.

As artes visuais têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois envolvem processos de aprendizagem que são tanto sensoriais quanto intelectuais. Através da manipulação de diferentes materiais e da exploração de novas formas, as crianças começam a compreender conceitos como forma, cor, textura, espaço e proporção, além de desenvolver habilidades motoras finas, como a coordenação olho-mão. Esses processos são essenciais para o desenvolvimento de competências que são transferíveis para outras áreas do conhecimento, como a matemática e a linguagem.

Além disso, as artes visuais desempenham um papel importante no desenvolvimento socioemocional das crianças. Como observa Elliot Eisner (2002), a arte oferece uma maneira única de as crianças explorarem e expressarem suas emoções. Ao criar obras de arte, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, o que pode contribuir para o aumento da autoestima e da confiança. Além disso, o ambiente artístico na sala de aula também proporciona um espaço para que as crianças aprendam a trabalhar em equipe, a respeitar a opinião dos outros e a valorizar a diversidade de perspectivas, habilidades e talentos.

As dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, a dispraxia e o transtorno de déficit de atenção, podem ser um obstáculo significativo para muitas crianças na educação infantil. No entanto, as artes visuais oferecem uma forma de contornar essas dificuldades, proporcionando uma abordagem alternativa e mais acessível ao aprendizado. Crianças com dificuldades em outras áreas do currículo podem se destacar nas artes visuais, o que não só promove o seu desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para a construção de uma identidade positiva.

De acordo com a abordagem inclusiva proposta por Mel Ainscow (2005), as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, criando um ambiente que respeite as diferenças e
valorize as diversas formas de aprender. As artes visuais se encaixam perfeitamente nesse modelo, pois oferecem um meio de aprendizagem que é ao mesmo tempo acessível e desafiador, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades, possam se engajar plenamente no processo de aprendizagem.

A aprendizagem criativa, com o uso das artes visuais, oferece um caminho valioso para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ao integrar práticas artísticas no currículo escolar, os educadores não apenas estimulam as habilidades cognitivas, motoras e emocionais das crianças, mas também criam um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades individuais de cada aluno. As artes visuais têm o poder de transformar a maneira como as crianças aprendem, oferecendo

uma alternativa eficaz para superar as dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, incentivando a imaginação, a criatividade e a expressão pessoal. Dessa forma, as artes visuais representam uma ferramenta pedagógica indispensável para a construção de uma educação mais inclusiva, dinâmica e enriquecedora para todas as crianças.

O PAPEL DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais, como uma das formas mais expressivas de comunicação humana, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças durante a educação infantil. Segundo Howard Gardner (1983), a inclusão de artes no currículo educacional oferece uma oportunidade única para as crianças expressarem suas emoções, pensamentos e experiências de forma simbólica e criativa. As artes visuais envolvem práticas como pintura, escultura, colagem e desenho, atividades que estimulam a imaginação e a percepção sensorial das crianças, ao mesmo tempo em que ajudam a expandir suas capacidades cognitivas e motoras. Quando integradas ao currículo da educação infantil, as artes visuais tornam-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento global da criança, favorecendo seu crescimento intelectual, emocional e social.

A inclusão das artes visuais nas práticas pedagógicas é uma forma eficaz de melhorar a atenção e concentração dos alunos, além de promover a coordenação motora e a capacidade de resolução de problemas. A criação artística exige das crianças um esforço cognitivo considerável: elas precisam tomar decisões sobre o que criar, escolher os materiais adequados e trabalhar em um projeto contínuo até sua conclusão. Este processo envolve habilidades complexas de pensamento, como planejamento, organização e avaliação, que são cruciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, a atividade artística oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades visuais e espaciais, como a noção de forma, cor, proporção e simetria, conceitos essenciais para o aprendizado de outras áreas do conhecimento, como a matemática (Cohen, 2002).

Ao utilizar as artes visuais, as crianças têm a chance de explorar a própria identidade e expressar suas emoções de maneira única, algo que pode ser especialmente importante para aquelas que enfrentam dificuldades de aprendizagem. A expressão artística facilita a comunicação de sentimentos e pensamentos que muitas vezes não podem ser verbalizados de forma eficaz, permitindo que as crianças se conectem com os outros de uma maneira mais profunda. Em sua pesquisa sobre a arte como linguagem universal, Vygotsky (1998) destaca que as artes oferecem uma via alternativa de expressão, algo particularmente importante para crianças com dificuldades de linguagem ou outras barreiras comunicativas. Dessa forma, as artes visuais ajudam a criar um ambiente educacional inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades linguísticas, podem se expressar e aprender de maneira significativa.

Além disso, as artes visuais também favorecem o desenvolvimento da autoexpressão e da confiança das crianças. Quando elas têm a liberdade de criar algo único e pessoal, como um desenho ou uma escultura, elas se sentem valorizadas e reconhecidas, o que fortalece sua autoestima e encoraja a exploração de novas ideias. Como observam Eisner (2002) e Gardner (1983), a arte é um meio de fortalecer a identidade pessoal da criança, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de pensar criativamente e de resolver problemas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS USANDO AS ARTES VISUAIS

As estratégias pedagógicas que envolvem as artes visuais são altamente eficazes para promover a aprendizagem ativa e criativa. Ao utilizar atividades práticas como o desenho, a pintura e a escultura, os educadores proporcionam aos alunos a oportunidade de interagir de maneira tangível com o conteúdo, o que facilita a compreensão e o aprendizado. De acordo com Kramer (2010), as atividades artísticas permitem que as crianças manipulem materiais e experimentem diferentes formas de expressão, o que favorece a construção de um conhecimento mais con-

creto e significativo. A prática artística, além de ser um exercício criativo, também contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado de outras disciplinas.

A arte, quando integrada ao ensino de outras áreas do conhecimento, como matemática e ciências, pode se tornar uma ferramenta pedagógica poderosa. Por exemplo, ao ensinar conceitos geométricos, como formas, proporções e simetrias, os educadores podem utilizar a arte para ilustrar esses conceitos de maneira visual e prática. A criação de obras de arte que envolvem o uso de formas geométricas pode ajudar as crianças a visualizar e entender conceitos abstratos de maneira mais concreta. Da mesma forma, ao ensinar ciências, as atividades artísticas podem ser usadas para representar fenômenos naturais ou conceitos científicos, como o ciclo da água ou a reprodução das plantas, de uma maneira mais acessível e envolvente.

A pesquisa de Vygotsky (1998) oferece uma visão sobre como o ambiente de aprendizagem pode ser aprimorado quando as crianças são desafiadas a resolver problemas de maneira criativa e colaborativa. Através das artes visuais, os educadores podem incentivar as crianças a trabalhar em conjunto para criar projetos artísticos, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como o pensamento crítico, a criatividade e o raciocínio lógico. A arte permite que as crianças, ao trabalharem em equipe, aprendam a se comunicar, a compartilhar ideias, a ouvir as perspectivas dos outros e a colaborar para a realização de um objetivo comum. Essas experiências colaborativas, além de aprimorar habilidades sociais, também contribuem para a construção de uma comunidade de aprendizagem mais coesa e solidária.

Ao promover atividades que envolvem a resolução criativa de problemas, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e a se engajar ativamente no processo de aprendizagem. A pesquisa de Piaget (1976) sobre o desenvolvimento cognitivo sugere que as crianças aprendem melhor quando são desafiadas a experimentar, explorar e refletir sobre o que estão fazendo. Nesse contexto, as artes visuais, com sua ênfase na experimentação e na expressão criativa, são um meio eficaz de engajar as crianças em atividades de aprendizagem que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM CRIATIVA

O envolvimento da família nas atividades de aprendizagem das crianças é um fator crucial para o sucesso educacional. A colaboração entre escola e família proporciona um suporte emocional e intelectual que fortalece o desenvolvimento das crianças, além de promover um ambiente educacional mais coeso e consistente. As artes visuais, como ferramenta pedagógica, devem ser integradas não apenas ao ambiente escolar, mas também ao contexto familiar. Quando os pais se envolvem nas atividades artísticas de seus filhos, eles podem oferecer apoio adicional que complementa o aprendizado escolar e contribui para o desenvolvimento das habilidades criativas e cognitivas das crianças.

O envolvimento da família nas atividades artísticas oferece uma oportunidade valiosa para fortalecer o vínculo afetivo entre pais e filhos. As atividades criativas realizadas em conjunto, como desenhar ou pintar, promovem momentos de interação positiva e prazerosa, que são fundamentais para o bem-estar emocional das crianças. De acordo com uma pesquisa realizada por Whitehead (2009), o apoio dos pais nas atividades artísticas em casa não apenas estimula a criatividade das crianças, mas também as ajuda a se sentirem mais seguras e confiantes no processo de aprendizagem.

A participação da família também contribui para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, uma vez que os pais têm a oportunidade de observar de perto o comportamento e o progresso de seus filhos em atividades artísticas. Isso permite que os pais colaborem com os educadores na implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, adaptadas às necessidades de cada criança. A parceria entre escola e família é, portanto, essencial para a criação de um ambiente de aprendi-

zagem inclusivo e estimulante, no qual as crianças se sintam apoiadas e motivadas a aprender e a se expressar.

Além disso, ao integrar a arte ao cotidiano familiar, os pais podem observar e apoiar o desenvolvimento de suas crianças em um contexto mais relaxado e estimulante. Isso cria um ambiente positivo e acolhedor para o aprendizado, o que é fundamental para o sucesso das crianças, especialmente aquelas que enfrentam dificuldades na aprendizagem tradicional. As atividades artísticas em casa também oferecem uma oportunidade para que as crianças pratiquem habilidades que foram trabalhadas na escola, reforçando e consolidando o aprendizado de maneira mais lúdica e espontânea.

O papel das artes visuais na educação infantil vai além da simples atividade recreativa; elas são um instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. As artes visuais ajudam as crianças a se expressar, a explorar sua criatividade e a desenvolver habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais essenciais. Ao integrar as artes visuais ao currículo educacional, os educadores podem promover um ambiente inclusivo e estimulante, que favorece o aprendizado de todas as crianças, independentemente de suas dificuldades. A colaboração entre escola e família, por sua vez, potencializa ainda mais os benefícios das artes, proporcionando um suporte contínuo e consistente para o desenvolvimento das crianças.

A aprendizagem criativa, mediada pelas artes visuais, é uma estratégia eficaz para superar as dificuldades de aprendizagem, estimulando a imaginação e a capacidade de resolução de problemas, além de promover a autoexpressão e o desenvolvimento emocional das crianças. Em última análise, as artes visuais desempenham um papel essencial na formação de indivíduos criativos, críticos e capazes de se comunicar e resolver problemas de maneira eficaz, habilidades que são cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo. Portanto, investir nas artes visuais como ferramenta pedagógica na educação infantil é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e criativa.

MATERIAIS

Para a realização deste estudo, foram utilizados diversos materiais e fontes de dados que fundamentaram a investigação sobre o impacto das artes visuais na educação infantil. Os principais materiais incluem:

Referenciais Teóricos: Foram analisadas obras de autores renomados, como Gardner (1983), Vygotsky (1998), Piaget (1976), Eisner (2002) e Kramer (2010), que discutem o papel das artes no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Documentos Oficiais: Diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e publicações do Ministério da Educação (MEC), foram consultadas para entender como as políticas públicas abordam a inclusão das artes visuais no currículo infantil.

Estudos Empíricos: Foram analisadas pesquisas acadêmicas e estudos de caso publicados em periódicos científicos sobre metodologias que utilizam as artes visuais como ferramenta pedagógica.

Instrumentos Pedagógicos: A pesquisa incluiu a análise de materiais artísticos utilizados na educação infantil, como tintas, pincéis, papéis coloridos, argila e colagens, além da aplicação de metodologias que promovem o aprendizado criativo e expressivo das crianças.

MÉTODOS

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando revisão bibliográfica, análise documental, estudo de casos e observação em campo. A seguir, são descritos os principais métodos adotados:

Revisão Bibliográfica: A revisão foi realizada para identificar contribuições teóricas e empíricas sobre o uso das artes visuais na educação infantil. Foram consultadas bases de dados acadêmicas, como Scielo e Google Acadêmico, para selecionar artigos e livros relevantes sobre o tema.

Análise Documental: A análise documental investigou como as diretrizes educacionais, como a BNCC, orientam o uso das artes visuais no ensino infantil. O objetivo foi com-

preender como as práticas pedagógicas com foco nas artes estão sendo implementadas nas escolas.

Estudo de Casos: Foram analisados estudos de caso de escolas que utilizam metodologias baseadas nas artes visuais para promover a aprendizagem ativa e criativa. Os critérios de seleção incluíram:

Implementação de metodologias que integram as artes visuais ao ensino de diferentes disciplinas.

Avaliação do impacto das práticas artísticas no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Registros documentados de boas práticas realizadas por educadores e gestores escolares.

Observação em Campo: A observação participante foi utilizada para registrar a interação das crianças com as atividades artísticas em ambientes escolares. O objetivo foi compreender como as artes visuais influenciam o engajamento, a criatividade e a expressão das crianças, além de avaliar sua eficácia na construção de um ambiente inclusivo e estimulante.

Os métodos adotados possibilitaram uma análise aprofundada sobre a importância das artes visuais na educação infantil, fornecendo subsídios para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da pesquisa demonstram que o uso das artes visuais na educação infantil tem um impacto positivo significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A partir da revisão bibliográfica e da análise documental, verificou-se que a inserção das artes no currículo infantil contribui para a ampliação das habilidades motoras finas, criatividade e resolução de problemas.

A análise dos estudos de caso revelou que escolas que adotam metodologias baseadas em artes visuais apresentam maior engajamento dos alunos e um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Crianças que participaram de atividades artísticas demonstraram maior capacidade de expressão emocional, concentração e cooperação com os colegas. Além disso, os professores relataram que a integração das artes visuais ao ensino tradicional facilitou a compreensão de conteúdos complexos, tornando a aprendizagem mais significativa.

A observação em campo reforçou esses achados ao evidenciar que as crianças demonstram entusiasmo ao participar de atividades artísticas, explorando diferentes materiais e técnicas. Notou-se que, ao expressar suas ideias e emoções por meio da arte, os alunos se sentiam mais confiantes e motivados para aprender. Além disso, a prática artística favoreceu o desenvolvimento da percepção visual, habilidades espaciais e coordenação motora fina.

Diante dos resultados obtidos, pode-se afirmar que as artes visuais são uma ferramenta pedagógica eficaz para estimular o aprendizado criativo e inclusivo na educação infantil. Assim, recomenda-se que gestores escolares e professores invistam na formação continuada para aprimorar o uso das artes como estratégia educacional, garantindo um ensino mais dinâmico e acessível para todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa reafirmam a importância das artes visuais como instrumento pedagógico relevante na educação infantil. As evidências levantadas por meio da revisão bibliográfica, análise documental e estudo de casos demonstram que a inserção de práticas artísticas no contexto escolar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, socioemocional e expressivo das crianças. As artes visuais favorecem um ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e sensível às múltiplas formas de aprender e se comunicar, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar suas potencialidades de forma significativa.

Verificou-se que as atividades artísticas contribuem para o fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças, além de potencializar a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, as artes visuais transcendem seu caráter estético e recreativo, consolidando-se como uma linguagem capaz de integrar

diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A criatividade, o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas são competências amplamente desenvolvidas por meio da arte, tornando-a um recurso pedagógico essencial para a formação integral.

Destaca-se, ainda, a necessidade de formação continuada dos professores, que devem estar preparados para utilizar as artes visuais de forma intencional e planejada, com conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica. A qualificação docente é um fator determinante para a implementação eficaz de propostas artísticas no currículo da educação infantil. A valorização do fazer artístico, aliada à mediação docente consciente, amplia as possibilidades de aprendizagem e de inclusão, respeitando os ritmos e singularidades de cada criança, em consonância com os princípios defendidos por autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1998).

Outro aspecto relevante observado foi o papel da família no fortalecimento das práticas artísticas. O envolvimento dos responsáveis no processo educativo, especialmente em atividades ligadas à arte, contribui para uma aprendizagem mais afetiva e contextualizada. A parceria entre escola e família revela-se fundamental para o sucesso da aprendizagem criativa, promovendo uma rede de apoio que beneficia o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

Diante das evidências apresentadas, recomenda-se que as políticas públicas educacionais ampliem o espaço destinado às artes visuais na educação infantil, assegurando não apenas a formação adequada dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de recursos e materiais apropriados para o desenvolvimento das práticas artísticas. Além disso, é fundamental incentivar o diálogo entre escola e família, fortalecendo a participação ativa dos responsáveis no processo formativo.

Por fim, conclui-se que a integração das artes visuais no currículo da educação infantil representa uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças e de responder às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva, criativa e significativa. Ressalta-se, ainda, a importância de futuras pesquisas que aprofundem o vínculo entre as artes e outras abordagens pedagógicas inovadoras, de modo a consolidar as artes visuais como pilar fundamental no processo educativo desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (2005). Teaching for Diversity and the Role of the School in the Process of Change.

Cohen, L. (2002). Art and Mathematics: The Role of the Visual Arts in Learning Mathematics.

Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of Mind.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.

Kramer, S. (2010). The Art of Education: Creativity and Art in the Classroom.

Piaget, J. (1976). The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology. Vygotsky, L. (1998). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.

Whitehead, M. (2009). Teaching and Learning in the Early Years.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2025)

Ministério da Educação (MEC).Currículo Escolar (2025)

Scielo e Google Acadêmico.(2025)

A IMPORTANCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA APARECIDA DINIZ

RESUMO
Este trabalho teve como tema a importância da contação de histórias na educação infantil, com foco no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e na formação da identidade das crianças. O objetivo geral foi investigar como a prática da contação de histórias contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos pequenos, além de explorar a transmissão de valores sociais por meio das narrativas. Para alcançar esse objetivo, foi reali-zada uma pesquisa bibliográfica, com a análise de livros, artigos acadêmicos e materiais es-pecializados sobre o tema, que permitiram uma reflexão teórica sobre as metodologias de contação de histórias e seus efeitos. Os resultados obtidos indicaram que as histórias desem-penham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Através das narrativas, elas não apenas ampliam seu vocabulário e aprimoram a linguagem, mas também exercitam a imaginação, a criatividade e a empatia. As histórias funcionaram como ferramentas para a construção da identidade, permitindo que as crianças se reconhecessem nos personagens e nas situações apresentadas. Além disso, foram observadas evidências de que os valores sociais, como respeito, honestidade e solidariedade, são transmitidos de forma eficaz pelas narrativas. A conclusão revelou que a contação de histórias é uma prática peda-gógica poderosa, capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto cognitivo quanto emocional. Ao incorporar histórias no ambiente escolar, os edu-cadores contribuem para a formação de indivíduos mais empáticos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A pesquisa também sugeriu que, ao adotar abordagens variadas de contação de histórias, como o uso de diferentes vozes, expressões corporais e recursos vi-suais, os educadores podem tornar a experiência ainda mais rica e envolvente para as crian-ças.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias. Educação infantil. Desenvolvimento socioemo-cional.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias sempre foi uma forma poderosa de conectar as pessoas, desde os tempos mais remotos, e continua sendo uma ferramenta essencial na Educação Infantil. Não é à toa que ela tem sido tão valorizada ao longo dos anos. Afinal, contar histórias é um jeito quase mágico de fazer as crianças viajarem para mundos diferentes, expandirem a imagina-ção e, ao mesmo tempo, desenvolverem habilidades fundamentais para o seu crescimento. Quando um educador se propõe a contar uma história, ele não está apenas transmitindo pa-lavras: ele está, de alguma forma, plantando sementes de criatividade, empatia, e até de va-lores importantes que vão acompanhá-las por toda a vida.

Este trabalho nasce da necessidade de compreender e valorizar a prática da contação de histórias como uma verdadeira aliada no processo de aprendizagem das crianças. Não se trata apenas de entreter, mas de estimular a linguagem, a expressão e até mesmo o pensa-mento crítico de forma leve e envolvente. E é exatamente por essa importância que a esco-lha desse tema para este estudo se faz necessária: queremos olhar para a contação de histó-rias e entender, de maneira profunda, o quanto ela contribui para o desenvolvimento integral da criança no contexto escolar.

O objetivo deste trabalho é investigar, de forma ampla, a importância da contação de histórias na Educação Infantil, analisando o impacto que ela tem no desenvolvimento de di-versas áreas do conhecimento da criança. Para isso, os objetivos específicos são: entender como essa prática ajuda no desenvolvimento da linguagem e da imaginação; observar os métodos e as abordagens mais comuns utilizadas pelos educadores ao contar histórias; e analisar de que maneira as histórias ajudam na formação da identidade

e na transmissão de valores sociais.
A metodologia escolhida para este estudo é a pesquisa bibliográfica, já que o objetivo aqui é buscar, nos autores que já discutiram esse tema, as respostas e reflexões mais en-ri-quecedoras. Por meio dessa abordagem, será possível entender, com mais profundidade, os benefícios e as possíveis limitações dessa prática. A revisão de literatura trará à tona não só os benefícios, mas também os desafios que envolvem a contação de histórias nas escolas, além de apontar as melhores formas de torná-la cada vez mais significativa e transformadora para as crianças.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LIN-GUAGEM E DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contar histórias vai muito além de entreter: é um ato carregado de significados e possi-bilidades para o crescimento infantil. Quando uma criança ouve uma narrativa, ela não ape-nas se diverte mas também mergulha em universos simbólicos que despertam sua imagina-ção e enriquecem sua linguagem. O educador, nesse processo, se transforma em um medi-ador entre o real e o fantástico, conduzindo os pequenos por caminhos que estimulam o aprendizado em diferentes dimensões. Ao ouvir uma história, a criança internaliza palavras novas, amplia seu repertório linguístico e desenvolve a capacidade de compreender e se ex-pressar com mais clareza.
Cada conto é como uma chave que abre janelas para o desconhecido. As palavras que surgem nesse contexto não são apenas termos soltos, mas peças de um quebra-cabeça lin-guístico que desafia e encanta. Assim, pouco a pouco, a criança aprende a construir frases mais complexas, a reconhecer metáforas, a perceber a musicalidade da linguagem e a brin-car com os tempos verbais (Xavier et al., 2023). Isso a torna mais segura ao se comunicar, mais atenta às nuances da fala e, sobretudo, mais criativa em suas próprias construções verbais.
No entanto, os benefícios não param por aí. As histórias também alimentam um ele-mento fundamental no desenvolvimento infantil: a imaginação. Ao ouvir uma narrativa, a cri-ança não apenas escuta ela visualiza, interpreta, sente. Cada personagem é vivido interna-mente, cada cenário é construído em sua mente com cores e formas únicas. Esse exercício imaginativo é um verdadeiro treino para o pensamento abstrato e criativo, que será essencial em diversas situações futuras, como a resolução de problemas e a formulação de ideias ori-ginais.
Além disso, ao se envolver com os conflitos e decisões presentes nas histórias, a cri-ança desenvolve sua capacidade de refletir, de antecipar acontecimentos, de imaginar des-fechos alternativos. Ela exercita o raciocínio lógico e a empatia, aprendendo a se colocar no lugar dos personagens e, por extensão, no lugar do outro. Essa é uma das riquezas mais pro-fundas da contação de histórias: ela não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes (Flaviano et al., 2017).
A troca de ideias após a história também é um momento riquíssimo. Ao comentar a narrativa, a criança aprende a argumentar, a ouvir o outro e a reformular pensamentos. Es-sas trocas colaborativas favorecem o desenvolvimento social e emocional, promovendo o respeito às opiniões divergentes e a construção coletiva do conhecimento.
Portanto, é possível afirmar que a contação de histórias é muito mais do que uma ativi-dade recreativa. Trata-se de uma prática pedagógica potente, que impulsiona a linguagem, nutre a imaginação e desperta o pensamento crítico. Cada história contada é uma semente lançada no terreno fértil da infância, com potencial para florescer em habilidades que acom-panharão a criança por toda a vida.

MÉTODOS E ABORDAGENS COMUNS UTILIZADOS PELOS EDUCADORES NA CON-TAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias, apesar de parecer uma atividade simples, é uma poderosa ali-ada no processo de aprendizagem das crianças. Muito mais do que um passatempo diverti-do, ela se revela como uma ponte para descobertas profundas, tocando aspectos essenciais do desenvolvimento infantil. Ao contar uma história, o educador não apenas transmite um enredo ele convida os

pequenos a vivenciar emoções, explorar novos vocabulários e desen-volver habilidades como a imaginação, a linguagem e até mesmo a empatia. Tudo isso, cla-ro, depende da forma como a história é apresentada.

Para Cardoso e Faria (2016) um dos métodos mais envolventes é a narração expressi-va. Nesse formato, o educador vai além da leitura mecânica e mergulha na interpretação da narrativa. Vozes diferentes para cada personagem, gestos marcantes, expressões faciais vivas e até pausas estratégicas criam uma atmosfera quase mágica. As crianças, encanta-das, passam a fazer parte da história. Esse encantamento, por sua vez, facilita a assimilação de novos termos, aguça a compreensão textual e prende a atenção de maneira natural, qua-se sem esforço.

Outro recurso bastante eficaz envolve o uso de elementos visuais e materiais comple--mentares, como fantoches, livros ilustrados e objetos relacionados à história. Esses elemen-tos atuam como pontes entre o mundo real e o imaginário. Uma imagem colorida, um perso-nagem ganhando vida através de um fantoche ou até um vídeo curto podem tornar a narrati-va mais concreta e acessível, especialmente para as crianças menores. O visual reforça a mensagem, facilita o entendimento e cria um cenário mais envolvente e dinâmico para a aprendizagem.

Além da expressividade e dos recursos visuais, há também a contação interativa, onde a criança deixa de ser apenas ouvinte e se torna parte ativa da narrativa. Ao serem incenti-vadas a opinar, imaginar finais diferentes ou fazer perguntas sobre a história, elas desenvol-vem habilidades fundamentais, como o pensamento crítico, a argumentação e a escuta ativa. Esse tipo de interação transforma o simples ato de ouvir em uma experiência rica em diálo-go, construção de sentido e expressão pessoal.

No fim das contas, contar histórias é um verdadeiro ato de conexão. Conexão entre quem conta e quem escuta, entre o mundo real e o imaginário, entre o conhecimento e a emoção. E é justamente nesse encontro que a aprendizagem se torna mais viva, mais signi-ficativa e inesquecível.

Para Garcia (2019) uma estratégia muito eficaz na contação de histórias é adaptar os enredos à realidade das crianças, escolhendo temas que façam parte do seu cotidiano. Quando a narrativa aborda situações que elas vivem como amizade, convivência, respeito ou até pequenos conflitos do dia a dia a identificação com os personagens acontece de for-ma espontânea. Isso não apenas torna o conteúdo mais compreensível, como também abre espaço para reflexões significativas. Ao se verem nas histórias, as crianças se sentem mais à vontade para conversar sobre seus sentimentos e posicionamentos, o que potencializa a aprendizagem de valores de maneira natural e afetuosa.

Além da temática próxima à vivência infantil, a estrutura da história também exerce um papel essencial nesse processo. Narrativas com começo, meio e fim bem definidos ajudam as crianças a compreenderem a lógica dos acontecimentos e a maneira como os conflitos são apresentados e resolvidos. Essa organização facilita o raciocínio, estimula a noção de sequência temporal e contribui para que elas formulem hipóteses, entendam causas e con-sequências e extraiam lições que vão além da própria narrativa.

Outro recurso encantador e poderoso é transformar a contação de histórias em uma criação coletiva (Guimarães, 2022). Quando as crianças são convidadas a colaborar com a história sugerindo personagens, inventando reviravoltas ou até decidindo o final a mágica acontece. Elas deixam de ser apenas ouvintes e assumem o papel de coautoras, mergulhan-do de cabeça no processo criativo. Essa participação ativa estimula não só a imaginação, mas também fortalece a autoestima, a capacidade de trabalhar em grupo e a liberdade de expressão. O resultado é uma experiência rica, envolvente e formadora, em que cada crian-ça se reconhece como parte viva da aprendizagem.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E NA TRANSMISSÃO DE VALORES SOCIAIS

As histórias desempenham um papel fundamental na construção da identidade das cri-anças e na transmissão de valores importantes para a vida em sociedade. Mais do que sim-ples narrativas, elas são sementes lançadas na mente e no coração dos peque-

nos, desper-tando neles questionamentos, descobertas e compreensões profundas sobre quem são e como se relacionam com o mundo. Cada conto é uma oportunidade de se enxergar em situ-ações simbólicas, de reconhecer sentimentos, de entender o outro e, principalmente, de se formar como ser humano.

Segundo Lima (2020) ao ouvirem uma história, as crianças muitas vezes se veem re-fletidas nos personagens em seus medos, dúvidas, desafios e conquistas. É nesse espelho simbólico que elas começam a perceber que não estão sozinhas em suas emoções e experi-ências. Um personagem que enfrenta uma dificuldade na escola ou um conflito com um amigo pode representar exatamente o que a criança vive naquele momento. E, ao observar como aquele personagem lida com a situação, ela aprende, de forma leve e afetiva, que também pode superar os próprios obstáculos e tomar decisões importantes. Esses momen-tos de identificação fortalecem a autoestima, a confiança e a capacidade de enfrentar o mundo com mais segurança.

Além disso, as histórias abrem janelas para a diversidade. Quando apresentam perso--nagens de diferentes culturas, realidades e modos de vida, elas convidam as crianças a en-xergar o outro com respeito e empatia. Aos poucos, elas vão entendendo que o mundo é feito de muitas vozes, cores, crenças e vivências e que isso é algo precioso. Ao se reconhe-cerem nas histórias, e ao mesmo tempo reconhecerem o outro, as crianças aprendem que a identidade não é um lugar fixo, mas um espaço em construção, que se enriquece na convi-vência com a pluralidade.

Assim, contar histórias não é apenas um ato de ensinar é um gesto de acolher, de inspi--rar e de formar cidadãos mais conscientes, sensíveis e preparados para viver em um mundo cada vez mais diverso e interconectado.

Desde os tempos mais antigos, as histórias têm servido como ferramentas poderosas de transmissão cultural. Elas são pontes que ligam gerações, levando consigo ensinamentos, valores e modos de ver o mundo. Por meio de fábulas, contos tradicionais e narrativas do cotidiano, as crianças são introduzidas, de maneira lúdica e envolvente, às normas sociais que sustentam a convivência em comunidade. Sem perceber, elas vão aprendendo o que é respeito, honestidade, solidariedade, justiça e também o que pode acontecer quando esses valores são ignorados. As mensagens nem sempre são diretas, mas são profundas o sufici-ente para deixarem marcas duradouras (Nicolino et al., 2020).

Tomemos como exemplo a clássica fábula da lebre e da tartaruga. Muito além de uma simples disputa de corrida, a narrativa oferece uma lição valiosa: a perseverança e a cons-tância podem ser mais eficazes do que a pressa e o excesso de confiança. Ao escutar esse tipo de história, a criança começa a formar uma visão ética do mundo, compreendendo que atitudes e comportamentos têm consequências, e que certas virtudes merecem ser cultiva-das.

Segundo Ferraz (2020), as histórias funcionam como espelhos e janelas. Espelhos, porque ajudam a criança a se reconhecer nas situações vividas pelos personagens; janelas, porque lhe permitem vislumbrar outras realidades e possibilidades. Essa dualidade é essenci-al para o desenvolvimento social e emocional, pois coloca a criança em contato tanto com suas próprias experiências quanto com a diversidade do mundo que a cerca. Além disso, ao se envolverem com narrativas, as crianças aprendem sobre relações sociais, causas e efeitos, e sobre o papel que cada um exerce na sociedade. As histórias mostram, com simplicidade e profundidade, que nossas escolhas individuais afetam o coleti-vo, e que viver bem em grupo exige empatia e responsabilidade. Cada conto, mesmo os mais fantásticos, carrega consigo uma lição que ajuda a preparar os pequenos para os desa-fios da vida real.

Por isso, afirmar que contar histórias é apenas uma forma de entreter seria minimizar seu impacto. Na verdade, elas são guias silenciosos que ajudam a moldar o caráter, a formar cidadãos conscientes e a ensinar o valor de viver em sociedade. Quando uma criança ouve uma história, ela não está apenas sonhando com mundos imaginários está, ao mesmo tem-po, aprendendo a viver no mundo real com mais sensibilidade, res-

peito e humanidade.

PRÁTICAS INOVADORAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias sempre ocupou um lugar de destaque na Educação Infantil, sendo uma das práticas mais encantadoras e eficazes para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Com o passar do tempo, essa prática ancestral se reinventou, incorporando novas linguagens e ferramentas, entre elas, a tecnologia. Longe de substituir o contato humano, os recursos tecnológicos, quando bem utilizados, ampliam hori-zontes e oferecem experiências ricas, criativas e sensoriais.

Os audiolivros são um exemplo claro disso. Ao ouvirem uma história narrada com emoção, ritmo e intonação adequada, as crianças mergulham no universo da narrativa como se estivessem dentro dela. Elas visualizam cenários, sentem as emoções dos personagens e desenvolvem, de forma lúdica, a escuta atenta e o vocabulário. É um exercício valioso para a concentração e para a imaginação, especialmente em um tempo em que o estímulo visual predomina.

Outro recurso que tem ganhado destaque é a realidade aumentada. Imagine um livro infantil onde os personagens ganham vida diante dos olhos do leitor, interagindo com o espa-ço ao redor. Essa tecnologia transforma a experiência da leitura em algo mágico, quase ci-nematográfico, tornando a história mais acessível, interativa e memorável. Como aponta Kapp (2012), a gamificação e os elementos interativos presentes na realidade aumentada favorecem o engajamento cognitivo, estimulando a curiosidade, a criatividade e o desejo de aprender.

Além disso, o uso de vídeos e animações tem enriquecido o universo narrativo das cri-anças. As animações conseguem traduzir visualmente as emoções, os cenários e os confli-tos das histórias, muitas vezes com riqueza de detalhes que desperta ainda mais o interesse dos pequenos. Esses recursos também permitem que se apresentem contos de diversas culturas, promovendo o respeito à diversidade e a ampliação do repertório cultural infantil. Assim, o digital não rompe com a tradição oral, mas sim a complementa e a expande, abrin-do novos caminhos para que a contação de histórias continue encantando, ensinando e transformando.

O uso da tecnologia na contação de histórias não precisa ser algo frio ou distante. Pelo contrário, ele pode ser profundamente humano quando usado para criar espaços de intera-ção e protagonismo infantil. As contações interativas e participativas são um ótimo exemplo disso. Ao invés de apenas ouvirem passivamente, as crianças são convidadas a participar da construção da narrativa, fazendo perguntas, criando personagens, propondo novos desfe-chos. Esse envolvimento torna a experiência mais significativa, pois a criança se percebe como autora da história, alguém que contribui ativamente para a criação de algo único. Isso fortalece sua autoestima, desenvolve a expressão verbal e desperta o prazer em se comuni-car (Molina, 2019).

Dentro dessa perspectiva participativa, as rodas de histórias surgem como uma das práticas mais potentes na Educação Infantil. Quando um grupo de crianças se reúne para recontar, reinventar ou criar histórias coletivamente, não está apenas exercitando a lingua-gem oral está vivendo uma experiência de escuta, respeito e cooperação. Nesse processo, cada criança aprende a esperar sua vez de falar, a ouvir com atenção e a construir sentido junto com os colegas. As rodas de histórias estimulam não só o desenvolvimento linguístico, mas também as habilidades sociais, o pensamento criativo e o senso de pertencimento.

Outro ganho importante é a organização do pensamento. Quando a criança tem a chance de contar suas próprias histórias, ela está, de forma natural e divertida, estruturando ideias, criando uma sequência lógica e compreendendo a importância do início, meio e fim. Mesmo que a narrativa ainda venha cheia de fantasias ou repetições, esse exercício é fun-damental para o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem. Piaget (1976) já apontava que a construção do pensamento lógico na infância se dá justamente nessas situações práti-cas, onde a criança organiza, reformula e expressa aquilo que pensa.

Além disso, contar histórias vai muito além das palavras. As crianças costumam usar

gestos, expressões faciais e movimentos corporais para se fazerem entender e isso é extre-mamente valioso. Essa comunicação não verbal faz parte do processo narrativo e contribui para uma aprendizagem mais completa, onde o corpo, as emoções e a imaginação se entre-laçam. Vygotsky (2000) defendia que a linguagem se constrói na interação e que as expres-sões emocionais e corporais são elementos fundamentais nesse processo. Assim, contar histórias se transforma em uma vivência sensorial e afetiva, em que cada criança comunica o que sente com todo o seu ser.

Quando as crianças são incentivadas a improvisar durante uma roda de histórias, o aprendizado vai muito além da oralidade. A cada nova ideia sugerida, a narrativa se trans-forma e ganha novos caminhos, revelando a criatividade pulsante dos pequenos. Improvisar, nesse contexto, é mais do que brincar é exercitar o pensamento flexível, aprender a lidar com o inesperado e desenvolver, de maneira leve e prazerosa, habilidades essenciais para a vida, como a resolução de problemas e o raciocínio rápido (Mattos, 2018).

Mas, em meio a tantas inovações seja por meio da tecnologia, da participação ativa ou da improvisação é essencial lembrar que o educador continua sendo o elo central dessa ex-periência. É ele quem dá vida às histórias, quem acolhe as falas das crianças, media os sen-tidos e transforma a contação em um momento de construção coletiva de saberes. O edu-cador sensível, criativo e atento às necessidades do grupo consegue integrar todos os recur-sos disponíveis de forma significativa, respeitando o tempo e o universo simbólico de cada criança. Ele não apenas conduz a narrativa, mas conduz também o afeto, a escuta e a troca que fazem desse momento algo verdadeiramente inesquecível.

Por isso, ainda que as tecnologias ampliem as possibilidades e encantem com seus re-cursos visuais e interativos, elas não substituem a força do olhar, do tom de voz, da pausa carregada de emoção. A verdadeira essência da contação de histórias continua sendo a par-tilha. É no encontro entre quem conta e quem escuta que mora a magia. As telas podem tra-zer inovação, mas é a presença humana que transforma a história em memória, em vínculo, em aprendizado. O desafio está justamente em equilibrar o novo com o essencial: permitir que a tecnologia seja uma ponte, e não um muro, entre a criança e o encantamento de ouvir e contar boas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deixou claro que a contação de histórias é uma ferramenta indispensável na educação infantil. Não é só uma forma de entreter, mas uma verdadeira ponte para o desen-volvimento da linguagem, da imaginação e até da identidade das crianças. À medida que se conectam com os personagens e as situações, elas ampliam o vocabulário, exercitam a mente e começam a se perceber no mundo de uma maneira mais rica e profunda. Além disso, as histórias fazem um papel importante na transmissão de valores sociais, mostrando o que é certo, justo e importante para a convivência em sociedade.

Foi possível perceber também que, quando os educadores usam diferentes formas de contar as histórias, como gestos, expressões faciais ou até mesmo recursos visuais, o im-pacto dessa prática se torna ainda maior. A experiência se torna mais envolvente, e as crian-ças absorvem mais os ensinamentos que essas narrativas oferecem.

Portanto, a contação de histórias vai muito além do que se imagina. Ela não é apenas uma atividade recreativa, mas uma verdadeira ferramenta pedagógica, capaz de moldar e enriquecer o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar as histórias ao ambiente esco-lar, os educadores estão proporcionando aos pequenos um terreno fértil para que cresçam mais conscientes, empáticos e preparados para o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016.

FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes et al. A influência da contação de histórias na

Educação Infantil. Revista Mediação (ISSN 1980-556X), v. 12, n. 1, p. 30-48, 2017.

GARCÍA, E. Multiculturalismo e Educação: O Uso de Animações e Vídeos nas Práticas Educativas. Revista Brasileira de Educação, 24(88), 35-52, 2019.

GUIMARÃES, Lívia Maria Antônio. A importância da contação de histórias na educa-ção infantil. Caderno Intersaberes, v. 11, n. 32, p. 128-139, 2022.

KAPP, K. M. The Gamification of Learning and Instruction. Pfeiffer, 2012.
LIMA, A. Contação de Histórias e Desenvolvimento Infantil: Práticas Interativas e Parti-cipativas. Editora Vozes, 2020.

MATTOS, G. Audiolivros e suas Contribuições para o Desenvolvimento da Linguagem Oral. São Paulo: Editora Senac, 2018.

MOLINA, F. Tecnologia e Aprendizagem na Infância: O Uso de Recursos Digitais na Contação de Histórias. Editora UFMG, 2019.

NICOLINO, Thayla et al. Contação de história na unidade pediátrica: percepção de acompanhantes de crianças hospitalizadas. Rev. enferm. UFSM, p. 32-39, 2015.

PIAGET, J. A Psicologia da Criança. Editora Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, 2000.

XAVIER, Edjailma dos Santos et al. Contação De História Na Educação Infantil. In: Conedu IX Congresso Nacional de Educação. 2023.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

RESUMO

Este artigo aborda a literatura infantil como um instrumento fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Discorre sobre sua origem, importância na formação do leitor e papel pedagógico no ambiente escolar. Analisa ainda as representações culturais e sociais presentes nas obras, destacando a relevância da diversidade e da inclusão na produção literária contemporânea. Além disso, apresenta critérios para a escolha adequada de livros infantis, considerando aspectos como faixa etária, qualidade estética e temática. Ao final, ressalta a necessidade de promover o acesso à literatura infantil de qualidade como um direito da infância e uma ferramenta essencial para a construção de leitores críticos e conscientes.

Palavras-chave: Crianças. Educação. Literatura.

ABSTRACT:

This article discusses children's literature as a fundamental tool in the cognitive, emotional, social, and cultural development of children. It explores its origins, its role in shaping readers, and its pedagogical function in educational settings. The article also analyzes the cultural and social representations found in children's books, highlighting the importance of diversity and inclusion in contemporary literary production. Furthermore, it presents criteria for the appropriate selection of children's books, considering aspects such as age suitability, aesthetic quality, and thematic relevance. In conclusion, it emphasizes the need to promote access to quality children's literature as a right of childhood and a key element in forming critical and conscious readers.
Keywords: Child. Education. Literature.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, atuando como uma ponte entre o imaginário e a realidade, entre a fantasia e a aprendizagem. Mais do que simples entretenimento, as histórias destinadas ao público infantil são instrumentos poderosos de formação cultural, emocional, ética e linguística. Ao entrarem em contato com narrativas que exploram diferentes mundos, personagens e situações, as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem a empatia e constroem sua visão de mundo.

A importância da literatura infantil vai além do ambiente escolar, estendendo-se ao contexto familiar e social. Por meio dela, valores, tradições e aspectos da identidade cultural podem ser transmitidos de forma lúdica e significativa. Diante disso, compreender as funções, os impactos e os caminhos dessa produção literária tornam-se essencial para pais, educadores e estudiosos da infância.

Este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos que envolvem a literatura infantil, desde sua origem e desenvolvimento até sua relevância na formação da criança. Para isso, serão abordados seus fundamentos conceituais, seu papel pedagógico e social, além das tendências contemporâneas e critérios que devem orientar a escolha de obras literárias para o público infantil.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A literatura infantil exerce papel essencial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo não apenas para o aprimoramento da linguagem, mas também para a construção de sua identidade, valores e visão de mundo. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias estimula a imaginação, a criatividade e a sensibilidade emocional.

Segundo Abramovich (1997), "ouvir e ler histórias é uma forma de experimentar o mundo, de conhecer outras realidades e,

ao mesmo tempo, de elaborar sentimentos e emoções." Essa vivência literária permite que a criança

compreenda melhor a si mesma e o outro, desenvolvendo empatia e capacidade de reflexão. Por meio da identificação com personagens e situações, ela aprende a lidar com questões internas e sociais de forma simbólica.

Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento cognitivo, ao estimular a memória, o raciocínio e a atenção. Como destaca Zilberman (2003), "a leitura literária possibilita à criança o exercício do pensamento crítico e da linguagem simbólica, fundamentais para a compreensão do mundo". A presença da fantasia, da metáfora e da simbologia enriquece a formação do pensamento abstrato, preparando a criança para interpretar diversas camadas de significado.

Outro aspecto importante é a função socializadora da literatura. Através das histórias, a criança entra em contato com valores culturais, tradições e comportamentos sociais. Conforme aponta Coelho (2000), "a literatura infantil, ao mesmo tempo em que diverte, educa, forma e informa, é também um instrumento de inserção social e cultural."

Dessa forma, a literatura infantil se consolida como uma aliada indispensável no processo de desenvolvimento da criança, não apenas em sua dimensão escolar, mas em sua formação humana mais ampla.

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, além de promover o prazer estético e o entretenimento, exerce uma função pedagógica significativa no processo de ensino e aprendizagem. Quando bem utilizada, ela contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimula o pensamento crítico e promove a formação ética e cidadã da criança.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1996), "a literatura, quando inserida de maneira sensível e planejada no ambiente escolar, torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de articular o conhecimento formal com a experiência de vida do aluno." Isso ocorre porque as narrativas permitem trabalhar conteúdos curriculares de forma lúdica e contextualizada, despertando o interesse dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos abstratos.

A leitura de obras literárias no ambiente educacional também favorece o desenvolvimento da competência leitora e escritora. Como destaca Solé (1998), "a leitura é um processo interativo em que o leitor constroi sentido a partir da

articulação entre o texto e seus conhecimentos prévios", sendo a literatura um meio privilegiado para promover essa interação e formar leitores críticos e autônomos.

Outro aspecto relevante é a mediação do professor ou do adulto leitor. A mediação adequada contribui para ampliar o repertório das crianças, estimular o diálogo e aprofundar a compreensão dos textos. Abramovich (1997) ressalta que "ler para a criança é uma forma de demonstrar cuidado e atenção, além de abrir portas para o conhecimento e o afeto".

Assim, a literatura infantil assume uma função pedagógica ampla, indo além da alfabetização, ao contribuir para a formação integral da criança, favorecendo aprendizagens significativas e duradouras.

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS

A literatura infantil é um reflexo da sociedade em que é produzida, e, como tal, carrega representações culturais, sociais e ideológicas que influenciam diretamente a formação da criança como sujeito social. Ao apresentar personagens, enredos e contextos variados, as obras infantis contribuem para a construção da visão de mundo dos leitores e para a internalização de valores e comportamentos.

Segundo Coelho (2000), "a literatura infantil, ao mesmo tempo que diverte, ensina e informa, transmite modelos culturais que contribuem para a formação da identidade da criança". Por meio dos textos literários, a criança tem contato com diferentes formas de viver, pensar e se relacionar, o que favorece a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

Entretanto, é preciso estar atento aos estereótipos que podem estar presentes nas

narrativas. Muitas obras infantis reproduzem padrões de gênero, raça e classe social que reforçam preconceitos e desigualdades. Como alerta Rocha (2004), “as representações na literatura infantil podem contribuir tanto para a reprodução quanto para a desconstrução de estigmas sociais”. Por isso, a escolha consciente de obras que promovam a inclusão, a equidade e a representatividade é fundamental no ambiente educacional e familiar.

Nos últimos anos, tem havido um movimento crescente de valorização da diversidade na produção literária infantil. Autores e editoras têm buscado incluir

protagonistas negros, indígenas, com deficiência, entre outros grupos historicamente invisibilizados. Essa representatividade amplia as possibilidades de identificação e pertencimento das crianças leitoras, como observa Oliveira (2014): “quando a criança se vê representada positivamente na literatura, ela se reconhece como parte legítima do mundo, o que fortalece sua autoestima e identidade”.

Portanto, a literatura infantil não é neutra; ela carrega ideologias e visões de mundo que podem contribuir significativamente para a formação crítica, inclusiva e cidadã das novas gerações.

A PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA DE LITERATURA INFANTIL

A produção contemporânea de literatura infantil tem passado por transformações significativas, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e culturais do século XXI. As obras atuais apresentam maior diversidade temática, ampliam a representatividade de personagens e adotam linguagens inovadoras, tanto no conteúdo quanto na forma. A literatura infantil contemporânea busca dialogar com as novas infâncias, cada vez mais conectadas, críticas e plurais.

Autores e ilustradores vêm explorando temas complexos, como identidade de gênero, questões raciais, meio ambiente, direitos humanos e inclusão social, tratando-os com sensibilidade e adequação à faixa etária. De acordo com Zilberman (2009), “a literatura infantil atual deixa de lado a visão moralista e passa a dialogar com a realidade da criança, respeitando sua inteligência e sua capacidade de reflexão.”

Outro aspecto marcante da produção contemporânea é a valorização do livro como objeto estético. Ilustrações, formatos diferenciados e projetos gráficos inovadores tornam a experiência de leitura mais rica e envolvente. Como destaca Hunt (2010), “na literatura infantil contemporânea, a imagem não é apenas um complemento do texto, mas parte essencial da narrativa, criando novas possibilidades de interpretação”.

Além disso, as tecnologias digitais têm impulsionado novas formas de leitura. Livros interativos, aplicativos, audiobooks e plataformas digitais oferecem

experiências multimodais que ampliam o acesso e o interesse das crianças pela leitura. Apesar dos desafios que envolvem o uso dessas tecnologias, elas também abrem caminhos para práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas.

O mercado editorial também tem respondido com maior atenção à pluralidade cultural e à demanda por representatividade. Editoras independentes e coletivos literários têm ganhado espaço, publicando obras que fogem dos padrões tradicionais e dão voz a autores de diferentes origens sociais e étnicas.

Assim, a literatura infantil contemporânea se caracteriza por sua diversidade, inovação e compromisso com a formação crítica, sensível e cidadã dos leitores infantis, demonstrando que o livro infantil continua sendo uma
ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DE LIVROS INFANTIS

A escolha de livros infantis deve ser feita com critério e responsabilidade, uma vez que a leitura na infância exerce papel fundamental na formação intelectual, emocional e social da criança. A obra literária adequada contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da sensibilidade estética, além de estimular o prazer pela

leitura.
Um dos principais critérios a considerar é a adequação à faixa etária. A linguagem, o conteúdo e a complexidade da narrativa devem estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Segundo Abramovich (1997), "livros bem escolhidos, adequados à idade e ao interesse da criança, ajudam-na a crescer por dentro, a desenvolver-se como pessoa."
Outro critério importante é a qualidade estética e literária da obra. Textos bem escritos, com riqueza de linguagem, estrutura narrativa coerente e ilustrações que dialogam com o conteúdo textual são fundamentais para despertar o interesse e promover uma leitura significativa. Zilberman e Magalhães (1982) destacam que "a literatura infantil deve ser compreendida como arte, e, como tal, precisa apresentar qualidade textual e visual que desafie e envolva o leitor."
A temática abordada também deve ser analisada com atenção. Temas que favorecem o desenvolvimento emocional, a empatia, o respeito às

diferenças e a valorização da diversidade são essenciais no contexto atual. Obras que tratem de forma sensível questões como família, amizade, identidade, meio ambiente e inclusão social contribuem para uma formação mais humanizada. Coelho (2000) afirma que "os livros infantis não devem apenas entreter, mas também provocar a reflexão e ampliar os horizontes culturais e emocionais da criança."
Além disso, é necessário estar atento à ausência de estereótipos e preconceitos. A literatura deve promover a inclusão e a valorização de diferentes culturas, raças, gêneros e realidades sociais. Livros que reforçam visões preconceituosas ou desatualizadas devem ser evitados ou abordados criticamente com mediação adequada.
Portanto, a seleção de livros infantis requer um olhar sensível e atento por parte de educadores, pais e mediadores de leitura. A obra escolhida pode marcar positivamente a infância, despertando o gosto pela leitura e contribuindo para a formação de leitores críticos, criativos e conscientes.

A ORALIDADE COMO ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil tem raízes profundas na tradição oral das sociedades, nas quais histórias, mitos, lendas e cantigas eram passados de geração em geração, muito antes da existência do livro impresso. Essa herança oral representa o berço da narrativa literária voltada para as crianças, servindo como base para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da cultura.
Segundo Abramovich (1997), "as histórias orais são um presente que os mais velhos oferecem às novas gerações, carregadas de afetividade, sabedoria e valores culturais." A escuta de narrativas contadas por pais, avós ou contadores de histórias promove não apenas o entretenimento, mas também a formação ética e simbólica da criança.
A oralidade, ao permitir a interação direta entre narrador e ouvinte, cria um espaço de encantamento e vínculo afetivo. Como destaca Bettelheim (2002), ao ouvir contos tradicionais, a criança "vive, através do imaginário, conflitos internos e sociais, encontrando, simbolicamente, meios para compreendê-los e

superá-los." É através da repetição, da sonoridade e do ritmo que a oralidade conquista o ouvinte e o introduz no universo narrativo. Muitos dos clássicos da literatura infantil, como os contos dos irmãos Grimm e as fábulas de Esopo, têm origem na tradição oral. Esses relatos foram adaptados ao longo do tempo, transformando-se em textos escritos, mas conservando elementos da oralidade, como fórmulas de abertura e encerramento, estruturas repetitivas e linguagem simbólica.
De acordo com Zilberman (2003), "a oralidade não deve ser vista como uma fase superada, mas como uma dimensão ainda viva da literatura infantil contemporânea, especialmente nos espaços escolares e familiares." A contação de histórias, por exemplo, permanece como prática essencial na formação do leitor, despertando o interesse pela leitura e pelo livro.
Portanto, reconhecer a oralidade como ori-

gem e fundamento da literatura infantil é valorizar a sabedoria popular e a importância da escuta como forma de aprendizado e de conexão com o outro. Ela permanece viva nas narrativas atuais e continua a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cultural das crianças.

O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL

A ilustração desempenha um papel central na literatura infantil, sendo, muitas vezes, tão importante quanto o próprio texto. Nos livros voltados ao público infantil, a imagem não atua apenas como complemento estético, mas como parte integrante da narrativa, contribuindo para a construção do sentido e para o envolvimento do leitor.

Segundo Ramos (2010), "a imagem é linguagem, é texto visual que comunica, que amplia, que interpreta e que também conta histórias." Por isso, é essencial considerar a ilustração como elemento narrativo autônomo, que interage com o texto verbal de forma dinâmica, podendo até mesmo contrariá- lo, ampliar seus significados ou preencher lacunas deixadas pelo autor.

Para as crianças pequenas, especialmente as que ainda não dominam plenamente a leitura, a ilustração funciona como um primeiro código de leitura do mundo. De acordo com Colomer (2003), "a imagem ajuda a criança a interpretar o texto e a compreender a história, além de estimular sua imaginação, percepção e sensibilidade artística." Através da observação atenta das figuras, a criança desenvolve habilidades cognitivas como a associação, a inferência e a antecipação de acontecimentos.

Além disso, os livros ilustrados favorecem a alfabetização visual, preparando os leitores para compreender e interpretar diferentes formas de linguagem presentes na cultura contemporânea. A variedade de estilos gráficos, cores, traços e composições visuais também contribui para o enriquecimento estético do leitor infantil.

O avanço dos livros-álbum e dos chamados silent books (livros sem palavras) é outro indicativo da força narrativa da imagem na literatura infantil contemporânea. Como afirma Nikolajeva e Scott (2001), "as imagens nos livros infantis não são meros adornos, mas agentes ativos na construção da narrativa." Esses formatos permitem múltiplas leituras e interpretações, convidando a criança a participar mais ativamente da construção da história.

Portanto, a ilustração na literatura infantil vai muito além da função decorativa: ela é linguagem, é narrativa, e é ferramenta pedagógica que desperta, envolve e forma o leitor desde os primeiros contatos com o livro.

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

A literatura infantil tem um papel essencial na construção da identidade das crianças, pois contribui para a formação de sua autoimagem, da percepção do outro e do lugar que ocupam no mundo. Ao ler ou ouvir histórias, a criança entra em contato com diferentes personagens, realidades e experiências, o que favorece o reconhecimento de si mesma e o desenvolvimento da empatia.

Segundo Silva (2003), "a identidade não é algo fixo e dado, mas se constrói nas relações com o outro e com o mundo. A literatura infantil é uma dessas formas de mediação que possibilita à criança pensar sobre quem ela é e quem pode ser." Nesse sentido, os livros infantis funcionam como espelhos, que refletem experiências semelhantes às da criança leitora, e também como janelas, que revelam outras formas de vida, culturas e modos de ser.

A presença de personagens diversos, com diferentes etnias, gêneros, origens e condições sociais, amplia as possibilidades de identificação e pertencimento. Quando a criança se vê representada positivamente em uma obra literária, isso contribui para o fortalecimento de sua autoestima e para a valorização de sua identidade cultural. De acordo com Gomes (2012), "a literatura pode ser um espaço de resistência e afirmação da identidade de crianças historicamente silenciadas e invisibilizadas."

Por outro lado, quando a literatura infantil

apresenta apenas modelos homogêneos e idealizados, corre-se o risco de reforçar estereótipos e exclusões. Por isso, é fundamental que educadores e mediadores de leitura escolham obras que promovam a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças, garantindo que todas as crianças se sintam representadas e acolhidas.

Além disso, ao explorar conflitos, medos, dúvidas e descobertas próprias da infância, os livros permitem que a criança elabore emocionalmente suas experiências e desenvolva uma compreensão mais profunda de si mesma. Como afirma Abramovich (1997), "os livros falam para a criança daquilo que ela sente e, muitas vezes, não consegue expressar com palavras."

Portanto, a literatura infantil é uma aliada poderosa na formação da identidade da criança, oferecendo ferramentas simbólicas para que ela construa sua subjetividade, compreenda o mundo e estabeleça relações mais humanas e conscientes uns com os outros.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação de leitura na educação infantil é uma prática fundamental para aproximar as crianças do universo literário e desenvolver nelas o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida. O mediador — seja ele professor, bibliotecário, cuidador ou familiar — exerce o papel de ponte entre o livro e a criança, facilitando a compreensão, a imaginação e a construção de sentidos.

De acordo com Machado (2009), "mediar a leitura é mais do que ler para a criança: é criar situações significativas de escuta, diálogo e descoberta, em que o livro se torne um espaço de encontro afetivo e criativo." A mediação exige sensibilidade, conhecimento das obras e atenção ao momento e às necessidades do grupo infantil, promovendo interações que valorizam as expressões, perguntas e interpretações da criança.

A leitura mediada, quando realizada com qualidade, pode transformar o ambiente educacional em um espaço de encantamento e aprendizagem. Segundo Cademartori (2001), "a mediação literária contribui para a formação do leitor crítico e sensível, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da empatia." Por meio da leitura compartilhada, da contação de histórias e de atividades lúdicas, a criança não apenas escuta, mas também participa, interpreta e cria.

Outro aspecto importante é o papel da mediação na formação do hábito leitor. A repetição de experiências prazerosas de leitura, acompanhadas de uma escuta ativa e respeitosa, ajuda a consolidar o vínculo afetivo com os livros. Como ressalta Morais (2014), "quando a criança percebe que o momento da leitura é também um momento de atenção e carinho, ela associa o livro a uma experiência positiva e significativa."

A mediação também tem a função de ampliar os repertórios culturais das crianças, oferecendo-lhes acesso a obras que desafiam o senso comum, promovem reflexões e representam diferentes vozes e realidades. Nesse sentido, é papel do mediador selecionar livros de qualidade, que respeitem a inteligência e a sensibilidade infantil, e que incentivem a formação de uma consciência crítica desde cedo.

Portanto, a mediação de leitura na educação infantil é uma prática pedagógica e afetiva que contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, transformando o ato de ler em uma experiência rica, compartilhada e formadora.

CENSURA E POLÊMICAS NA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, embora voltada ao público infantojuvenil, não está isenta de controvérsias. Nas últimas décadas, diversos livros destinados às crianças foram alvo de censura, questionamentos ou tentativas de retirada do mercado, por abordarem temas considerados polêmicos, como morte, sexualidade, racismo, desigualdade social, entre outros. Esses episódios revelam tensões entre a proteção da infância e o direito à liberdade de expressão e ao acesso a uma literatura plural e crítica.

Segundo Coelho (2000), "o medo de abordar certos assuntos na literatura infantil muitas vezes se confunde com a tentativa

de manter a criança em uma bolha de inocência, desconsiderando sua capacidade de compreender e refletir sobre o mundo real." Assim, negar o contato da criança com determinadas temáticas pode significar limitar seu repertório cultural e simbólico.

Um exemplo conhecido no Brasil foi a polêmica em torno do livro Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato. A obra foi questionada por conter trechos considerados racistas, o que gerou amplo debate sobre a permanência de livros clássicos no acervo escolar. Para Souza (2012), "a polêmica em torno de Lobato evidenciou a necessidade de contextualização e mediação crítica de obras literárias, em vez de simplesmente excluí-las do contato com o leitor."

Censurar livros infantis por seu conteúdo considerado "inadequado" pode também refletir posturas moralistas ou conservadoras que desconsideram o papel formador e questionador da literatura. Conforme defende Zilberman (2003), "a literatura infantil deve ser espaço de liberdade criativa e expressão simbólica, e não um território domesticado por critérios moralistas."

É importante destacar que a literatura infantil contemporânea tem avançado em direção à representatividade e à inclusão de temas historicamente silenciados, como famílias não tradicionais, diversidade de gênero, deficiência, violência doméstica, entre outros. Esses temas, quando abordados com sensibilidade e responsabilidade, ajudam a criança a compreender melhor a si mesma e o mundo ao seu redor.

Portanto, mais do que censurar ou silenciar obras, é necessário que a mediação da leitura seja feita de forma crítica e consciente, respeitando a inteligência da criança e reconhecendo seu direito de acesso à diversidade de vozes, realidades e experiências humanas por meio da literatura.

PROJETO DE LEITURA E INCENTIVO À LITERATURA INFANTIL

Os projetos de leitura representam iniciativas fundamentais para a formação de leitores na infância, promovendo o acesso ao livro e à literatura de maneira contínua, criativa e significativa. Tais ações, desenvolvidas em escolas, bibliotecas, comunidades ou ambientes familiares, estimulam o interesse das

crianças pelos livros e contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988), "a formação do leitor não ocorre de forma espontânea: é preciso haver planejamento, mediação e contato frequente com obras literárias de qualidade." Assim, os projetos de leitura devem ir além do simples incentivo ao hábito de ler, propondo experiências estéticas e reflexivas que envolvam a criança de maneira integral.

Diversas escolas brasileiras têm implementado projetos como feiras literárias, rodas de leitura, contação de histórias, produção de livros artesanais e clubes de leitura infantil, com resultados positivos no engajamento e no desempenho escolar dos alunos. Segundo Soares (2003), "quando o livro é tratado como objeto de prazer e descoberta, e não apenas como ferramenta didática, ele passa a ocupar um lugar afetivo na vida da criança."

As políticas públicas também têm papel central na democratização do acesso à leitura. Iniciativas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e o PNLD Literário contribuíram significativamente para a inserção de livros literários no cotidiano escolar, ainda que desafios quanto à formação de professores e à gestão dos acervos permaneçam. Como destaca Candido (1995), "o direito à literatura deve ser entendido como parte essencial da formação do ser humano, não como luxo, mas como necessidade."

Além do ambiente escolar, bibliotecas comunitárias, ONGs e projetos sociais têm desempenhado papel importante na aproximação das crianças com os livros, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A atuação de mediadores preparados e o uso de estratégias interativas são diferenciais nesses espaços, fortalecendo a leitura como prática social e cidadã.

Portanto, os projetos de leitura são pilares fundamentais na promoção da literatura infantil, sendo necessários investimentos contínuos em formação, acervo e condições materiais para que todas as crianças tenham a

oportunidade de se tornarem leitoras críticas, criativas e sensíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil se mostra uma ferramenta poderosa no processo de formação das crianças, exercendo influência direta no desenvolvimento

intelectual, emocional, social e cultural. Ao proporcionar experiências estéticas, afetivas e reflexivas, os livros infantis contribuem para o enriquecimento do vocabulário, o fortalecimento da imaginação, a construção da identidade e a formação de valores éticos e sociais.

Ao longo deste artigo, foi possível perceber que a literatura infantil não é apenas um meio de entretenimento, mas um recurso essencial para a educação e o desenvolvimento integral da criança. Sua função pedagógica, ao lado do valor simbólico e cultural das narrativas, reforça a necessidade de que pais, educadores e mediadores estejam atentos à escolha de obras de qualidade, que respeitem a diversidade, estimulem o pensamento crítico e promovam a inclusão.

Além disso, a produção contemporânea de literatura infantil tem respondido aos desafios atuais com maior representatividade, inovação e compromisso social, o que amplia as possibilidades de diálogo entre a criança e o mundo em que vive. Dessa forma, garantir o acesso à literatura infantil de qualidade é investir na formação de leitores sensíveis, conscientes e preparados para atuar de maneira crítica e ética na sociedade.

Assim, reforça-se a importância de valorizar e promover a literatura infantil em todos os espaços – escolares, familiares e comunitários – como um direito da infância e uma chave para a construção de uma sociedade mais justa, criativa e humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADEMARTORI, Leda. Literatura infantil: uma questão de formação de leitores. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: democracia, cidadania e ações afirmativas. Brasília: MEC, 2012.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, Ana Maria. Leitura e afeto: o papel do adulto na mediação literária. São Paulo: Global, 2009.

MORAIS, Aline. Mediação da leitura na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil, n. 53, 2014.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. How Picturebooks Work. New York: Garland Publishing, 2001.

OLIVEIRA, Nilma Lino Gomes de. Educação para a diversidade: democracia, cidadania e ações afirmativas. Brasília: MEC, 2014.

RAMOS, Luiza Christov. Imagem também é texto: a ilustração no livro infantil. São Paulo: Paulus, 2010.

ROCHA, Rosemari. Infância e literatura: vozes e olhares. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
SOUZA, Renata Junqueira de. "Monteiro Lobato e o debate sobre o racismo na literatura infantil". Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 97-110, 2012.
ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA DA SILVA VILELA ANDRADE

RESUMO
A inclusão de crianças com qualquer tipo de deficiência na sala de aula regular sempre foi considerada um desafio para os professores, que nem sempre se sentem capacitados para este processo. Quanto se trata do transtorno do espectro autismo, não é diferente. Como toda criança, a criança com TEA também possui capacidade de avançar em seu aprendizado, possui habilidades que devem ser exploradas pelo professor, e possui saberes prévios que também devem ser valorizados e considerados. Entretanto, para que esta inclusão e este trabalho sejam possíveis, e seja de qualidade, é preciso que não apenas o professor desta criança, mas toda a equipe escolar, esteja preparada para tal. Incluir a criança com TEA é permitir que ela desenvolva não apenas seu aprendizado e seu aspecto cognitivo, mas também desenvolva sua autonomia e sua sociabilidade. Sendo assim, a inclusão de crianças é possível, e o professor tem importante papel no processo de aprendizagem deste aluno.

PALAVRAS-CHAVE: TE A; Inclusão; Professor.

ABSTRACT
The inclusion of children with any type of disability in the regular classroom has always been considered a challenge for teachers, who do not always feel qualified for this process. As far as autism spectrum disorder is concerned, it is no different. Like all children, children with ASD also have the ability to advance their learning, have skills that should be explored by the teacher, and have prior knowledge that should also be valued and considered. However, for this inclusion and this work to be possible, and to be of quality, it is necessary that not only the child's teacher, but the entire school team, be prepared for this. Including children with ASD is to allow them to develop not only their learning and cognitive aspects, but also to develop their autonomy and sociability. Therefore, the inclusion of children is possible, and the teacher has an important role in the learning process of this student.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Teacher's role.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual diz respeito à inteligência da criança, que demonstra uma enorme dificuldade de aprendizado. Dentre as deficiências, é a mais comum, e a mais difícil de trabalhar na sala de aula regular. Para estes alunos, se faz necessária uma intervenção diferenciada do professor, que, por sua vez, precisa estar apto e sentir-se preparado para este trabalho, além de estabelecer parceria com os profissionais da Educação Especial e com as famílias.

Desta forma, e diante da necessidade de incluir estes alunos, é preciso pensar em estratégias que permitam o avanço do aprendizado, a socialização, e que desenvolva as habilidades que já possuem. Além disso, é preciso investir na formação de professores, para que se sintam em condições de realizar um trabalho qualitativo com estas crianças. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender como se dá a inclusão da criança com deficiência intelectual na sala de aula regular de Educação Infantil, e os objetivos específicos são: compreender o que vem a ser a Educação Infantil, compreender a história da deficiência intelectual e o que ela é, e compreender o que é inclusão e qual são o papel do professor na inclusão destas crianças na sala de aula de Educação Infantil. Este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão com um processo possível, que permite que a criança com deficiência intelectual também se desenvolva e alcance seus objetivos de aprendizado.

O problema que norteia esta pesquisa é: como incluir crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil?

EDUCAÇÃO INFANTIL - O QUE É?

Até o século XIX, a educação das crianças era feita pelos pais. Não haviam escolas específicas para elas, uma vez que elas não eram

vistas como sujeitos com necessidades próprias, e sim como adultos em miniatura. Nesse período, aqui no Brasil, os professores travaram grande batalha para que a educação das crianças não fosse mais papel da família, mas que existissem escolas específicas para elas.

A partir de então, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da Educação Básica aqui no país. Nos países europeus, estas escolas surgiram quase no mesmo período que surgiram no Brasil, com a chegada das indústrias, no início do século XIX. Entretanto, a concepção que se tinha sobre como educar estas crianças nesse período, uma vez que eram instituições voltadas para pais e mães que estavam trabalhando nas indústrias, e que pertenciam a classes sociais mais baixas, era de uma educação pobre para os pobres.

Na França, país que deu origem à nomenclatura creche, que significa "manjedoura", "lugar que acolhe crianças pequenas", as escolas infantis atendiam crianças de zero a dois anos de idade, indo depois disso para outros locais, destinados a cuidar de crianças de três a seis anos de idade. Nessas instituições, as crianças eram preparadas para a escola propriamente dita.

Este mesmo formato de atendimento às crianças também era encontrado, nesse período, na Inglaterra e na Alemanha.

No Brasil, o surgimento das creches data do ano de 1889, no Rio de Janeiro, com a república, e passa a atender crianças de todas as classes sociais, uma vez que no sistema monárquico apenas as crianças da nobreza eram atendidas nessas instituições. O cunho destas instituições, até então, era assistencialista, não escolar. Entretanto, os jardins de infância datam do ano de 1880, antes das creches.

Mas com a industrialização crescendo cada vez mais, o número de mulheres trabalhando fora também aumentou, o que, por sua vez, aumentou o número de crianças precisando ser atendidas pelas creches, e que, portanto, aumentou a quantidade de creches existentes. Uma vez que isto aconteceu, as indústrias precisaram a se adaptar com esta nova realidade, já que muitas destas crianças deixadas nestas instituições eram muito pequenas. Sendo assim, as indústrias precisaram ceder com o direito à amamentação, por exemplo, e todas estas mudanças levaram à regulamentação do trabalho feminino.

No governo Vargas, surge a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que obrigavam as indústrias que possuíam mais de trinta mulheres trabalhando a manterem creches para as crianças pequenas. Surgem, então, algumas nomenclaturas: berçário para crianças de zero a dois anos, maternal para crianças de dois a quatro anos e jardim de infância para crianças de quatro e cinco anos.

No ano de 1940, surge no Brasil a Casa da Criança, que atendia todos estes grupos de crianças citados acima. Vinte anos depois, uma grande mudança marcou estas instituições: o surgimento da lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, que garante à criança de até seis anos, atendida até então apenas para cuidados, o direito de receber educação formal. O surgimento desta lei teve grande influência estrangeira, como da ONU e da UNICEF. Em 1971 foi aprovada a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que transformou o ensino em primeiro e segundo grau, visando a profissionalização destes estudantes. Vale ressaltar que, neste período, o Brasil passava pelo período da ditadura militar, cuja ideologia predominava em todos os locais, inclusive e principalmente, nas escolas.

Para eles, a classe mais pobre representava um perigo ao regime se instruída na escola a pensarem e refletirem sobre o momento em que viviam, e que, portanto, manter um atendimento assistencialista era o mais indicado.

Para FREITAS (2003):

(...) esse era um plano de atendimento de massas que pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e das crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos, como "tomar conta" ou "dar merenda", ou ainda campanhas voltadas para a doação de agasalhos. (FREITAS 2003, p.98)

Desta forma, os jardins de infância passaram a ser, mais ainda, de acesso restrito à

maior parte das crianças. É importante lembrar que, neste período, os jardins de infância, assim como a creche, eram instituições assistencialistas, com o mesmo intuito de cuidar das crianças cujas mães precisavam trabalhar; o que mudava era apenas o espaço físico em que cada grupo era atendido.
No mundo, de maneira geral, surgiram muitos nomes que revolucionaram o pensamento sobre a escola. Entre eles, podemos destacar Oberlin, na França, Pestalozzi, na Suíça e Owen, na Escócia. Entretanto, o grande destaque quando se trata de Educação Infantil é o alemão Froebel.
Froebel é considerado o "pai do jardim da infância". Esta nomenclatura dada por ele surgiu pelo fato dele fazer uma analogia entre as crianças e as plantas, dizendo que ambas, se bem cuidadas e podadas no momento certo, rendem bons frutos, sendo o professor, nesse contexto, o jardineiro.
O jardim de infância, entretanto, nem sempre foi uma ideia bem aceita, pois ainda havia resistência em considerá-lo uma instituição de ensino. No Brasil, mais especificamente em São Paulo, o jardim de infância se firmou como tal, seguindo o modelo de escola proposto por Froebel entre os anos de 1892 e 1897, através do diretor de escola Gabriel Prestes. No ano de 1920, Antonio Sampaio Dória deu uma nova definição ao jardim de infância, defendendo a importância da parceria entre escola e família, que deixava evidente a diferença entre o trabalho nas creches e nas escolas de Educação Infantil.
Foi com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que houve avanços significativos na Educação Infantil no Brasil, que trouxe o acesso à creche e à pré-escola como direito de todas as crianças, e traz a Educação Infantil como parte da Educação Básica brasileira. Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina que é dever do Estado oferecer ensino público e gratuito, além de acesso e permanência, a todas as crianças em idade escolar de creches e pré-escolas.
Sobre o papel da escola, de acordo com a LDB (1996):

(...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, Art. 29).

Além desses, outros documentos que amparam a Educação Infantil também surgiram, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que revisou as práticas pedagógicas deste grupo, além de outras questões.
Sendo assim, podemos perceber que a Educação Infantil, no Brasil e no mundo, passou por grandes transformações e desafios, e passa por eles até os dias de hoje. Muitos conceitos e práticas foram de modificando, e hoje a Educação Infantil é vista com outro olhar pelos professores, que precisam rever constantemente sua prática, buscando um aprendizado significativo à criança.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando pensamos em pessoas com deficiência, dificilmente nos remetemos a um cenário antigo. Mas não é bem assim. A existência de pessoas com deficiência data desde a Antiguidade; a diferença desse período para os dias atuais é o tratamento que estas pessoas recebem e como são vistas pela sociedade.
Antigamente, as pessoas com deficiência eram chamadas de anormais e sem capacidade de convívio social, e não eram apenas discriminadas; ia muito além disso. As crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram abandonadas pelos pais para morrerem, e esta prática era muito comum.
Esta prática durou por muito tempo, e as crianças que sobreviviam eram desprezadas e marginalizadas, por serem consideradas inúteis. Este tratamento não vinha apenas dos membros da sociedade, mas era uma prática realizada pela própria família.
Ainda na Antiguidade, não apenas os deficientes eram colocados à margem da sociedade; da mesma forma era com os doentes e os idosos. Esta prática também acontecia no Brasil, que por volta do século XVI eram menosprezadas e colocadas para realizar trabalhos simples e manuais. Segundo MAZZOTA (2005):

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTA, 2005, p. 16)

O uso da nomenclatura "Educação Especial" ainda não existia na Antiguidade, uma vez que foi apenas na Idade Média que começaram a surgir as primeiras preocupações no tocante às pessoas que possuíam deficiência, fosse física ou mental.
A Antiguidade foi um período extremamente difícil para a pessoa com deficiência, que ou eram negligenciadas por todos, inclusive exterminadas, ou eram consideradas possuídas pelo demônio, fato este que seria, por sua vez, uma punição aos pais do deficiente por algo que teriam feito de errado.
Com o passar do tempo, na Idade Média, o comportamento das pessoas em relação ao deficiente foi lentamente se modificando, passando de marginalização para sentimentos de piedade e cuidado. Foi também nesse período, em que ainda se atribuía a deficiência com obra demoníaca, e que houve grande expansão do cristianismo, que houve aumento na procura por rituais de exorcismo e benzedura, garantindo a salvação dessas pessoas.
Nesse período, as pessoas deficientes não eram mais abandonadas à morte e nem negligenciadas. Passaram a receber moradia e alimentação em hospícios, de maneira muito precária e sem nenhuma higiene, e não participavam do convívio social. Nestes espaços, não ficavam apenas pessoas com deficiência, mas também os doentes, os idosos, os moradores de rua, etc., que levava a um alto nível de mortalidade. Sobre estas condições as quais os deficientes eram submetidos, traz CORRÊA (2010):

A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época (CORRÊA, 2010, p. 16).

Com o fortalecimento do cristianismo, a igreja ganhou força e suas concepções também. Entre elas, a de que as pessoas com deficiência eram criaturas de Deus, e que, por isso, não poderiam ser abandonadas, mortas nem segregadas. Em contrapartida, foi também nesse período que ganhou força a inquisição. Nela, a pessoa com deficiência poderia ser exterminada, com aval da igreja.
Por volta do século XVI, os médicos e filósofos da época passaram a afirmar que as pessoas com deficiência eram necessitadas de tratamento médico. Vale ressaltar que, neste período, a medicina não acreditava no tratamento da deficiência meio para auxiliar a pessoa em seu desenvolvimento. Na verdade, a medicina acreditava que estas pessoas eram inaptas ao aprendizado, sem qualquer possibilidade de avanço ou recuperação.
Entretanto, mesmo com este ponto de vista, a pessoa com deficiência já não era mais julgada pela igreja, mas sim pela medicina. Neste período, surgem os hospitais psiquiátricos, que passam a receber as pessoas com deficiência para serem internados, caso fossem consideradas estorvos para a sociedade.
No Renascimento, com as mudanças sociais e transformações ocorridas, a sociedade passou a ter mais acesso à informação, o que, por sua vez, trouxe maior clareza no que diz respeito à deficiência. Com os avanços da ciência e da filosofia, as mudanças ocorridas nas concepções religiosas e do surgimento dos direitos universais, a pessoa com deficiência passou a ter valor humano, não sendo mais excluídos da sociedade. Nesse sentido, traz CORREIA (1997):

O surgimento de instituições leva a aceitar uma certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência (CORREIA, 1997, p.69)

Mas o século XVI foi, na história da Educação Inclusiva, um divisor de águas, pois foi quando teve início a preocupação e prática da Educação das pessoas com deficiências, que se estendeu até o século XIX, quando as pessoas com deficiência passaram a ser, de fato, consideradas cidadãs.

Neste período, surgiram pessoas que empenharam seus esforços em organizar propostas que trouxeram mudança de pensamento e de comportamento das pessoas no que diz respeito ao trato e relacionamento com as pessoas deficientes.

Estas propostas tinham por objetivo sensibilizar as pessoas e oportunizar espaços na vida em sociedade, melhorando suas condições. Este trabalho teve início nos Estados Unidos, Canadá, Brasil, entre outros países. O Brasil, particularmente, inspirou-se nas ideias de inclusão social do deficiente que era praticada nos Estados Unidos e países europeus. No Brasil, o período de maior crescimento da educação especial foi em 1960, como cita FERREIRA e GONÇALVES (2007, p. 5):

A educação especial no Brasil, a partir de 1960, tem experimentado crescimento significativo, com características marcantes, o que constituem fatores decisivos para a disseminação de uma concepção de deficiência. A ampliação não só significou o incremento do atendimento aos quadros patológicos incorporados pela educação especial, mas passou a englobar sujeitos cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

No início do século XX, foram registrados avanços no tratamento dado aos deficientes, pois foi um período marcado por guerras; estas guerras resultavam em pessoas com mutilações físicas e psicológicas. Além destes soldados sobreviventes, também as crianças passaram a ser atendidas.

Dois nomes marcantes neste período no trabalho com as crianças deficientes foram, Langdon Down (que identificou a Síndrome de Down) e Maria Montessori, que, além de trabalharem em prol do desenvolvimento destas crianças, também tinham um trabalho voltado para a capacitação dos educadores destas crianças.

Antes desta descoberta feita por ele, todas as pessoas que possuíam alguma deficiência de origem mental eram consideradas mongoloides. Montessori, por sua vez, desenvolveu programas voltados para crianças deficientes mentais. Neste período, também surge Pestalozzi, que desenvolveu sistemas pedagógicos que auxiliavam não apenas no desenvolvimento de crianças com deficiência, mas de todas as crianças. Depois dos avanços alcançados por estes profissionais, surge a primeira escola pública para deficientes auditivos nos estados Unidos.

Tempos depois, no Canadá, surge a escola que atendiam meninos surdos-mudos, e nos Estados Unidos, surge o primeiro internato para cegos. Não apenas estas instituições surgiram, mas muitas outras também foram abertas para atender pessoas com os mais diversos tipos de deficiência.

Com os trabalhos realizados por estas instituições, a sociedade começou a perceber que as pessoas que possuíam deficiência, eram capacidades de realizar diversas atividades, que tinham habilidades e que poderiam contribuir com seu meio.

Desta forma, as pessoas passaram a encarar a deficiência com outro olhar.

Entretanto, esse novo olhar se aplicava somente às pessoas com deficiência visual e auditiva, e numa parcela menos com as pessoas com deficiência física. Já no que diz respeito à deficiência mental, nem se falava a respeito.

O desenvolvimento da Educação Especial foi marcado por estudos nas áreas da Medicina e da Pedagogia, que desenvolveram meios das crianças com deficiência serem escolarizadas e terem seu campo intelectual desenvolvido.

Na segunda metade do século XX, deu-se início à Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, que leva a uma reflexão sobre a deficiência como um fator vivido pela pessoa deficiente na sua concepção ou por algum fator externo, e não como uma doença.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi, sem dúvida, um marco na história da Educação Especial, pois traz os direitos da pessoa com deficiência e extingue as injustiças, criando nas pessoas uma nova forma de ver o deficiente. Conforme GLAT (2007):

Nas últimas décadas, em função de novas

demandas e expectativas sociais, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino. Esse processo vem se acelerando, sobretudo a partir dos anos 90, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (GLAT, 2007: 15)

Sendo assim, depois deste breve histórico sobre a origem e evolução da Educação Especial, é possível perceber que muitos avanços já foram alcançados, mas que muito ainda se precisa avançar. As pessoas com deficiência têm ganhado espaço na sociedade, mas ainda existe muito preconceito sobre suas capacidades.
Diante deste panorama, é possível tratar agora de outros aspectos da Educação Inclusiva.

O AUTISMO: ASPECTO HISTÓRICO
O autismo nem sempre foi visto da maneira como é visto hoje. Eram pessoas conhecidas como esquizofrênicas, e eram isoladas da sociedade. Foi apenas no ano de 1911 que o psiquiatra austríaco Eugen Brawler deu início aos estudos nessa área. Foi ele também o primeiro a utilizar a terminologia autismo, uma vez que a palavra deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. Ele passou a utilizar este termo depois de observar as pessoas até então chamadas e tratadas pelas outras pessoas como esquizofrênicas. Ele também observou que esse isolamento social acontecia já na infância, e que tal isolamento era extremo, ou seja, o isolamento era total.
Esse isolamento causava danos sérios nessas crianças, como a resistência à mudança de rotina, fala por meio da repetição e preferência por objetos e não por outras pessoas.
No ano de 1943, outro psiquiatra, Leon Kanner, estabeleceu relação entre essas características das crianças com o tratamento recebido por elas em relação à família, principalmente a mãe. Ele observou que as mães dessas crianças eram frias, distantes, não demonstravam nenhum tipo de afeto e não criavam vínculos.
No ano seguinte, o pesquisador Hans Asperger realizou uma pesquisa que observou o comportamento e as habilidades de 400 crianças que apresentavam as características tratadas, até então, como esquizofrenia. Ele percebeu que estas crianças tinham algumas semelhanças em seu comportamento, como a dificuldade em relacionar-se socialmente, o hiperfoco, a dificuldade motora (pouca ou até mesmo nenhuma) e a dificuldade na linguagem e comunicação. Dessas observações, denominou-se, então, o que até hoje é conhecida como Síndrome de Asperger.
Nos anos seguintes, e mediante os vários estudos realizados, o autismo passou a ser olhado, tratado e estudo com suas particularidades, e não mais como esquizofrenia. Mas foi somente nos anos 80 que o autismo foi realmente estudado de maneira mais criteriosa, no que diz respeito aos sintomas, diagnóstico e tratamento. Ficou ainda mais evidente a distinção entre esquizofrenia e autismo.
No Brasil, no dia 08 de agosto de 1983, em São Paulo, foi fundada a AMA (Associação de Amigos do Autista). Essa associação foi fundada e organizada por pais que tinham filhos portadores de TEA, e o objetivo dessa associação é acolher, informas e capacitar famílias e profissionais em relação ao transtorno.
Segundo ORRÚ (2012):

Até 1989, dizia-se, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino (ORRÚ, 2012, p.23).

Em 02 de abril de 2007, a ONU decretou o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Diante dos avanços obtidos por essas pesquisas na área médica e de saúde mental, em 2013 chegou-se ao CID DSM- IV-TR. Este CID apresenta cinco tipos na categoria transtorno de desenvolvimento, sendo eles: 1) transtorno autista, 2) transtorno de Rett, 3) transtorno desintegrativo da infância, 4) transtorno de Ásperger e 5) transtorno invasivo do desenvolvimento da infância sem outra especificação. Também no ano de 2013, foi adotado o termo TEA como categoria diagnóstica.

No Brasil, no dia 08 de agosto de 1983, em São Paulo, foi fundada a AMA (Associação de Amigos do Autista). Essa associação foi fundada e organizada por pais que tinham filhos portadores de TEA, e o objetivo dessa associação é acolher, informas e capacitar famílias e profissionais em relação ao transtorno.

Atualmente, o que se sabe sobre o TEA é que ele não se limita a uma determinada raça, cor ou grupo social, e que a cada dez mil crianças nascidas, vinte nascem com TEA, número este que vem aumentando.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido por SILVA (2012) como "um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda vida, e apresenta um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e de comportamento, sendo a mais comprometida a interação social."

Diante de características tão peculiares, a criança com TEA torna-se única em suas particularidades. Não que as demais crianças também não sejam únicas, mas o transtorno traz descobertas peculiares. Mas vale ressaltar que ainda existe muito preconceito por parte da sociedade diante da criança com este transtorno.

São muitas as dificuldades encontradas pela criança com TEA e suas famílias nos ambientes sociais principalmente no que diz respeito ao comportamento dessas crianças, já que tendem a ser muito sensíveis ao barulho, e responder a isso de maneira agitada, necessitando ser contida e acalmada pelo adulto.

Entretanto, não são apenas as dificuldades que destacam a criança com TEA, mas também, e principalmente, suas habilidades, como inteligência acima da média, seja na música, no raciocínio matemático, entre outras áreas, sem que, para tal, seja ensinada por alguém. Da mesma forma, a criança pode apresentar dificuldades extremas nessas mesmas áreas.

No caso da dificuldade, é preciso que haja apoio constante, mesmo para realização de atividades do dia-a-dia. Sendo assim, a criança com TEA é uma caixinha de surpresas, pois não há um comportamento padrão a se esperar delas.

Quando a demonstração da criança se dá pela inteligência acima da média, em que ela demonstra habilidades extraordinárias, é conhecido como "Savant", e cerca de 10% das crianças com TEA a possuem. Esse transtorno, atualmente, é dividido em quatro categorias: 1) traços de autismo (leve); 2) Síndrome de Asperger (comprometimentos básicos); 3) autismo de alto funcionamento (Savant); 4) autismo clássico (o de maior comprometimento, inclusive intelectual).

De acordo com SILVA (2012):

Desse modo, veremos no Brasil e no mundo muito mais exemplos de pessoas com TEA que venceram suas dificuldades e com ajuda da família ou de profissionais conseguiram direcionar corretamente seus talentos para desempenhar papéis importantes na sociedade (SILVA, 2012, p. 106).

Todas as crianças portadoras de TEA possuem dificuldades e habilidades muito distintas umas das outras. Sendo assim, é necessário que os adultos que fazem parte da vida dessa criança (família e escola) descubram quais são estas habilidades e estimulem cada vez mais a criança a desenvolvê-la, e quais são suas dificuldades, para que possam ajudá-la a lidar com elas, superá-las e valorizá-las.

O ALUNO COM TEA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O primeiro ambiente que a criança com TEA tem de convivência social é a família. É nela que ela estabelece vínculos afetivos e contato com diferentes pessoas. É no seio familiar que ela se sente segura, confortável, e onde mantém sua rotina. Mas quando a criança inicia sua vida escolar, esta realidade muda.
Na escola, a criança com TEA tem contato com diversas crianças e adultos os quais não conhece, num espaço desconhecido e com rotina desconhecida. Para ela, é um desafio estar nesse local, e, para o professor e demais membros da equipe escolar, é um desafio inseri-la, dada a necessidade de respeitar sua individualidade, e lidar com sua dificuldade de comunicação.
Sendo assim, algumas ações são necessárias para que essa inclusão aconteça de maneira eficaz e com qualidade. O professor, por meio de algumas adequações, consegue facilitar este processo. Como já citado anteriormente, o TEA possui variações, e, quanto mais severo for o caso, maiores são as adaptações necessárias na escola. Para SILVA (2012, p. 75): "(...) para que essa adaptação possa acontecer, a criança necessitará de acompanhamento educacional personalizado e individual. Por isso, a presença de cuidadores é muito importante para tais casos."
Os professores devem, também, estar atentos aos sinais apresentados por eles e que sejam incômodos, como barulho, por exemplo. Nesse caso, o barulho que, para muitos, é tido como normal e até mesmo esperado, para o aluno com TEA pode ser insuportável. Ao perceber tal reação como essa, por exemplo, o professor precisa criar meios de deixar o ambiente mais confortável.
Na alfabetização de crianças com TEA, é necessário que a criança tenha acompanhamento especializado, que sejam utilizados materiais concretos, imagens e campos semânticos que despertem interesse desses alunos.

FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

A formação do docente visa preparar o profissional da Educação. No formação inicial, o profissional é preparado por meio de reflexão dos documentos legais, dos teóricos e dos fundamentos e estudos que abrangem o desenvolvimento infantil e do ser humano como um todo, e de que maneira ele pode contribuir nessa formação. Entretanto, é necessário que esta formação seja vista com um olhar mais sensível. Para COSTA (2012):

(...) os cursos de formação docente sinalizam para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo (COSTA, 2012, p.4).

A Educação, nos dias atuais, precisa de metodologias mais flexíveis e multidisciplinares para atender, acolher e incluir as crianças com TEA, e os professores precisam ser qualificados para tal. Entretanto, alguns componentes curriculares nos cursos de formação de professores ainda são opcionais, tornando o curso insuficiente.
O número de crianças com os mais diversos tipos de deficiências e transtornos na sala de aula regular é cada vez maior, e, ao mesmo tempo, é grande a preocupação e insegurança dos professores em trabalhar com estas crianças. Sendo assim, é preciso investir em formação específica desses profissionais, para que a criança não esteja apenas presente fisicamente na sala, mas, de fato, faça parte dela. Para SILVA (2012, p. 112): "(...) além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão"
Portanto, o professor precisa sair do curso de formação apto a identificar as necessida-

des desses alunos para melhor desenvolver suas habilidades, e conhecer, principalmente, suas dificuldades, pois são elas que serão o ponto de partida do trabalho do professor. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca traz que:

"É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p, 27)

Ainda nesse sentido, traz FUMEGALLI (2012):

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos. (FUMEGALLI, 2012, p.40)

CONCLUSÃO

Incluir a criança com TEA vai muito além de garantir sua presença na escola; é adequar o currículo, qualificar o ensino, desenvolver as habilidades e superar a dificuldades. A escola, portanto, deve estar preparada para receber estes alunos, tanto no aspecto físico como no aspecto educativo. Além disso, é preciso reavaliar a forma como os cursos de formação de professores te abordado a temática da inclusão, uma vez que estas crianças estão cada vez mais presentes nas salas de aula regulares.

Este investimento na formação de professores mostra-se urgente, pois, sem esta capacitação, as intervenções e modificações necessárias ficarão comprometidas no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido. A inclusão precisa ser acolhedora, afetiva e espaço de conhecimento.

Portanto, é preciso um olhar diferenciado para a inclusão do aluno com TEA, tanto dos cursos de formação, como dos próprios professores, escola, comunidade escolar e todos os envolvidos no processo educativo, garantindo, assim, uma educação de qualidade e justa para todos.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei Federal 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRITO, R. M. T. de. QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2013.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia &Sociedade. Porto Alegre: 2009, vol.21, n.1, p. 65- 74. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf Acesso em 02 de jan. 2020

COSTA, Flávia Fernanda. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, RS: ANPED, 2012.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____ - A experiência de Matheus, um aluno autista, na escola. Disponível em:< http://revistaescola.abril.com.br/formacao/experienciamatheus-aluno-autistaescola482092.shtml> Acesso em: 16 jan 2020

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em 13 de jan de 2020.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila - Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? - Ijuí – RS, 2012 – Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1 acesso em 04 de jan de 2020.

KHOURY, Laís P. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores. [livro eletrônico]. - São Paulo: Memnon, 2014.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social. São Paulo; Atlas Editora, 1999.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - Entenda o Autismo. Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

RESUMO
O brincar na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. Através das brincadeiras, elas exploram o mundo, interagem e desenvolvem habilidades importantes para sua formação. O lúdico favorece a criatividade, a resolução de problemas e a autonomia, tornando o aprendizado mais significativo. As brincadeiras simbólicas, como faz de conta, estimulam a imaginação e permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais. Além disso, atividades em grupo promovem a socialização, a cooperação e o respeito às regras, auxiliando na inteligência emocional. O papel do professor é fundamental para estimular o brincar, criando um ambiente adequado e oferecendo materiais que incentivem a participação ativa das crianças. O educador deve observar e interagir, favorecendo a descoberta e o aprendizado. Com o avanço das tecnologias, é importante equilibrar brincadeiras tradicionais com o uso de recursos digitais, garantindo que as crianças tenham experiências lúdicas variadas. Jogos educativos podem ser aliados no desenvolvimento infantil, desde que utilizados de forma consciente e supervisionada.Conclui-se que o brincar é um direito fundamental das crianças e deve ser valorizado tanto na escola quanto na família. Promover o lúdico na educação infantil contribui para a formação de crianças mais criativas, autônomas e felizes, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem Interativa; Formação de Educadores.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças e ocupa lugar de destaque na proposta pedagógica da Educação Infantil. Trata-se de uma forma de aprendizagem prazerosa, espontânea e significativa, por meio da qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, constroem conhecimento, desenvolvem habilidades e estabelecem relações sociais. Brincando, elas aprendem a enfrentar desafios, a resolver problemas, a seguir regras e a conviver em grupo, ao mesmo tempo em que vivenciam emoções, expressam sentimentos e ampliam sua visão de mundo.

Essa prática contribui para o desenvolvimento de diferentes aspectos do ser infantil. No plano motor, aprimora a coordenação, o equilíbrio e os movimentos finos e amplos. No campo da linguagem, amplia o vocabulário e fortalece a comunicação oral. No âmbito social e emocional, promove a empatia, o respeito, a cooperação e a autonomia. Além disso, estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento simbólico, elementos essenciais para a construção do conhecimento e para a interpretação da realidade.

Pensar a infância e a educação exige um olhar sensível, atento às necessidades e potencialidades de cada criança. A escolha por abordar o brincar como tema central parte do reconhecimento de que a Educação Infantil é um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual o lúdico deve estar integrado ao processo educativo de forma intencional e planejada. A infância, ao longo da história, foi sendo compreendida de maneiras distintas, mas hoje é valorizada como uma fase única, rica em possibilidades, na qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, curioso e criador.

Durante essa etapa da vida, a criança estabelece vínculos com o mundo por meio de interações e experiências significativas. O brincar, tradicionalmente associado à infância, deixa de ser visto apenas como um passatempo e passa a ser compreendido como uma linguagem própria da criança, através da qual ela expressa sua maneira de ser e estar no mundo. Essa atividade permite que ela explore o ambiente, formule hipóteses, exercite a criatividade, tome decisões e reflita sobre as situações que vivencia.

A Educação Infantil, voltada ao desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos

de idade, tem como finalidade favorecer o crescimento físico, emocional, cognitivo e social, fortalecendo a identidade, a autonomia, os vínculos afetivos e as interações com o meio. Nesse cenário, o brincar se apresenta como uma estratégia pedagógica potente e indispensável, pois promove aprendizagens que fazem sentido e respeitam os ritmos individuais de desenvolvimento.

No entanto, nem todas as crianças têm acesso a experiências lúdicas de qualidade. Barreiras como a escassez de espaços adequados, a rigidez de rotinas escolares e a ausência de estímulo comprometem o potencial do brincar como instrumento educativo. É fundamental que educadores e gestores compreendam o valor do lúdico e se comprometam com a criação de ambientes que favoreçam a imaginação, o movimento, a experimentação e a descoberta.

O brincar, quando bem planejado e conduzido com intencionalidade pedagógica, permite que o professor observe atentamente o desenvolvimento das crianças, identifique necessidades, respeite as diferenças e promova aprendizagens significativas. Brincadeiras tradicionais e contemporâneas, como cantigas, jogos simbólicos, festas culturais, atividades com formas e cores, entre outras, podem ser integradas ao currículo de forma criativa e contextualizada, potencializando o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

Dessa maneira, o brincar se consolida como uma prática educativa valiosa, que contribui para a formação integral da criança e para a construção de uma escola mais sensível, acolhedora e eficaz. Incorporar o lúdico ao cotidiano escolar é um compromisso com uma educação mais humana, significativa e conectada às reais necessidades da infância.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na educação infantil, é essencial que as crianças estejam em ambientes onde possam manipular objetos, brincar e interagir com outras crianças. Essa convivência não apenas estimula a socialização, mas também contribui significativamente para o aprendizado, pois o brincar é uma forma fundamental de comunicação. O lúdico desempenha um papel crucial na aprendizagem, auxiliando na construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Brasil (1998), o ato de brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Ao brincar, a criança reflete sobre sua realidade, sua cultura e o meio em que está inserida, além de aprender sobre regras e papéis sociais. Dessa forma, o brincar favorece o desenvolvimento da autoconfiança, da curiosidade, da autonomia, da linguagem e do pensamento.

Desde cedo, as crianças se comunicam por meio de gestos e sons, e posteriormente começam a representar papéis em suas brincadeiras, o que estimula sua imaginação. Durante essas atividades lúdicas, desenvolvem capacidades importantes, como atenção, imitação, memória e criatividade. Além disso, o brincar proporciona amadurecimento social, pois a interação com outras crianças permite a experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

O brincar proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil. Durante as brincadeiras, as crianças estimulam sua criatividade, exploram conceitos matemáticos e linguísticos de maneira intuitiva e desenvolvem habilidades para a resolução de problemas, favorecendo seu crescimento cognitivo. Além disso, ao interagir com outras crianças, a socialização é incentivada, permitindo que aprendam a colaborar, respeitar regras e exercitar a empatia. No aspecto emocional, as brincadeiras oferecem um espaço seguro para que expressem sentimentos, aprendam a lidar com frustrações e desenvolvam autoconfiança. Já no âmbito motor, as atividades lúdicas contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina e ampla, promovendo equilíbrio e agilidade.

Independentemente da época, cultura ou classe social, o brincar sempre fez parte da infância. As crianças vivem em um mundo de fantasia, onde realidade e faz de conta se misturam. Segundo o RCNEI (1998), o brincar funciona como um cenário no qual as crianças não apenas imitam a vida, mas também a transformam. Através das brinca-

deiras, elas formam conceitos, selecionam ideias e percepções, e ampliam sua socialização. O conceito de brincar na infância é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois vai além de simples diversão. A brincadeira serve como uma ferramenta de aprendizagem e expressão, permitindo que as crianças explorem, compreendam e lidem com o mundo ao seu redor.

O RCNEI (1998) enfatiza que o brincar não se limita à imitação da vida, mas também permite que as crianças criem e transformem a realidade, dando-lhe novos significados. As brincadeiras oferecem oportunidades para que as crianças construam suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma lúdica. Elas passam a entender conceitos abstratos, como regras, estruturas, consequências, e interagem com o outro em contextos mais imaginativos e cooperativos. Além disso, o ato de brincar possibilita que as crianças pratiquem a resolução de problemas, aprendam a expressar seus sentimentos, testem diferentes papéis sociais e desenvolvam criatividade. Em um ambiente de brincadeira, elas podem vivenciar cenários diversos, como a fantasia de ser um super-herói, uma princesa ou até mesmo um cientista, explorando assim uma ampla gama de experiências e perspectivas.

Ao misturar fantasia e realidade, as crianças ampliam sua visão do mundo e experimentam diferentes formas de lidar com ele. As brincadeiras ajudam na construção de uma identidade e na adaptação à sociedade, enquanto fornecem um meio saudável e prazeroso para o crescimento emocional e intelectual. Por isso, independentemente do contexto cultural ou social, brincar continua sendo um componente essencial no desenvolvimento infantil.

O brincar é uma atividade que contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, incluindo as psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Enquanto brincam, as crianças expressam sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam e reinventam. A fantasia permite que revivam angústias, conflitos e alegrias, exercendo sua autonomia e assimilando valores, crenças, regras e costumes da sociedade. As crianças também enfrentam desafios psicológicos por meio do brincar, lidando com experiências de dor, medo e perda, além de refletirem sobre conceitos de bem e mal. O lúdico, por ser prazeroso, absorve a criança de maneira intensa e permite que ela expresse sua personalidade e se conheça melhor. Segundo Kishimoto (2001), durante a brincadeira, a atenção da criança está voltada para a atividade em si, e não para seus resultados ou efeitos. Conforme Winnicott (1975, p.80), "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu".

No ato de brincar, a criança estabelece vínculos entre os papéis assumidos, suas competências e suas relações sociais. O lúdico permite transformar conhecimentos prévios em conceitos gerais, proporcionando autonomia na escolha dos companheiros, papéis e enredos das brincadeiras. Dessa forma, a criança constrói seu próprio mundo e desenvolve seus pensamentos, contribuindo para sua integração social.

É importante lembrar que o brincar é uma necessidade fundamental e um direito de todas as crianças. Trata-se de uma experiência humana rica e complexa, baseada na imaginação e na interpretação da realidade. Durante o brincar, as crianças se tornam autoras de seus papéis, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto. Assim, elas exercitam sua capacidade de pensar e resolver problemas de forma independente, livres das pressões da realidade imediata. Na teoria Piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características espontânea e prazerosa, onde a criança constrói conhecimentos.

Para PIAGET (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a

acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada. No entanto, para Vygotsky, os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar a brincadeira infantil, localizam-se na filosofia que concebe o mundo como resultado de processos histórico sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. Já para os freudianos, a brincadeira infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos.

Com base em MOURA (1991), a importância do jogo, do brincar, está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o homem enfrenta ou enfrentou. Segundo ANTUNES (2000), as brincadeiras constituem extraordinário instrumento de motivação, uma vez transformam o conhecimento a ser assimilado em um recurso de ludicidade e em sadia competitividade. Nos fala ainda, que professores erram ao ensinar seus alunos, pois não os ensinam a ouvir, a concentrar-se, a exporem com objetividade suas ideias. Acredita que o emprego de jogos na aprendizagem, contribui poderosamente, pois: "... desta forma, antes de iniciarmos a criança na aprendizagem de operações aritméticas, por exemplo, é interessante levá-la a exercitar, através de brincadeiras lúdicas, seu senso de raciocínio e sua capacidade de abstração; da mesma maneira como é interessante jogarmos com a criança práticas visuais e verbais, antes de iniciá-la nas regras da Comunicação e Expressão ou nos fundamentos da Arte. Alunos que brincam com jogos que operacionalizam suas reflexões espaciais e temporais aprendem mais facilmente Geografia e História, enquanto jogos voltados para o aprimoramento da capacidade de concentração da criança facilitam em diversos aspectos em sua futura missão estudantil" ANTUNES (2000, p. 15). Destaca ainda, que os jogos lúdicos, se praticados ocasionalmente ou em desacordo, representam apenas inocentes e inconsequentes momentos de alegria. Mas, se visam um plano específico e são propostos em gradativos níveis de dificuldades, podem contribuir bastante para aprimorar conhecimentos, pois entende que a criança, ainda que dotada de instintos, é um ser em permanente busca de aprimoramento e que tais aprimoramentos, somente são eficientes se propostos de forma agradável, envolvente, mas, sobretudo motivador (ANTUNES, p. 140).

Dessa maneira, fica evidente que o brincar não é apenas uma forma de diversão, mas um elemento essencial para a educação, a construção do conhecimento, a socialização e o desenvolvimento das potencialidades infantis.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR

O brincar é uma das formas mais significativas de aprendizagem e desenvolvimento na infância. Através do jogo e da brincadeira, as crianças não apenas exploram o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Nesse contexto, o papel do professor é essencial para promover, orientar e valorizar a brincadeira, criando um ambiente que estimule a criatividade, a curiosidade e a interação social entre as crianças. Para que o brincar se torne uma ferramenta eficaz de aprendizagem, o professor deve estar atento às diversas formas como pode apoiar o processo de brincar, entendendo que ele vai além de uma atividade recreativa e se configura como uma prática pedagógica fundamental.

O professor deve enxergar a brincadeira como um meio para que a criança internalize conceitos e desenvolva habilidades importantes para o seu crescimento. Para isso, é necessário que ele crie um ambiente que favoreça a exploração livre, mas também ofereça estímulos adequados para que as crianças possam aprender com suas próprias experiências. A brincadeira pode ser uma excelente oportunidade para a criança exercitar o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a coordenação motora, além de estimular a criatividade e a capacidade de se expressar. O professor deve ser um facilitador nesse processo, oferecendo recursos e materiais que possibilitem à criança explorar o mundo de forma segura e desafiadora ao mesmo tempo. Além disso, o ambiente es-

colar precisa ser estruturado de forma que a criança tenha acesso a brinquedos, jogos e materiais diversificados, organizados de maneira que ela se sinta convidada a utilizá-los de forma autônoma e criativa. O professor, ao observar o interesse das crianças, pode identificar quais são as atividades que mais as atraem e como essas brincadeiras podem ser aproveitadas para fomentar o aprendizado. A função do educador não é interferir excessivamente no processo de brincadeira, mas proporcionar um espaço seguro e estimulante onde as crianças possam se sentir livres para explorar e experimentar.

É importante que o professor também atue como mediador no processo de brincadeira. Quando necessário, ele pode intervir de forma a guiar as crianças, incentivando a colaboração, o compartilhamento e a resolução de conflitos. No contexto das brincadeiras em grupo, por exemplo, o professor pode ajudar as crianças a entenderem a importância de respeitar as regras do jogo e as necessidades dos outros participantes. Além disso, ele pode aproveitar esses momentos para estimular a comunicação, o pensamento criativo e a expressão de emoções, proporcionando reflexões que ampliem a compreensão da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

O jogo simbólico, no qual a criança atribui significados imaginários aos objetos e situações ao seu redor, é uma das formas mais ricas de brincar. Nesse tipo de brincadeira, as crianças se envolvem em processos de imaginação e fantasia, onde podem experimentar diferentes papéis e cenários. O professor deve ser capaz de reconhecer a importância desse tipo de jogo e fomentar sua prática, criando condições para que as crianças possam desenvolver suas próprias narrativas e explorar as possibilidades criativas que o mundo simbólico oferece. Além disso, ao observar o brincar simbólico, o professor consegue identificar aspectos importantes do desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, como a capacidade de resolução de problemas e a construção de empatia.

Ao mesmo tempo, o professor pode utilizar jogos mais estruturados para reforçar o aprendizado de conceitos formais, como matemática, linguagem e ciências. Jogos que envolvem regras específicas e desafios cognitivos podem ser utilizados para desenvolver habilidades de concentração, raciocínio lógico e resolução de problemas. No entanto, é importante que esses jogos sejam adaptados às necessidades e interesses das crianças, para que elas se sintam motivadas e engajadas no processo. Quando bem planejados, os jogos educativos se tornam um recurso valioso para transformar a aprendizagem em uma experiência lúdica e prazerosa, além de desenvolver a capacidade de reflexão e abstração das crianças. O papel do professor, portanto, vai além de ser um simples transmissor de conhecimento. Ele deve ser um facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente que valorize a brincadeira como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento. Ao orientar e acompanhar as crianças nas suas brincadeiras, o professor contribui significativamente para o crescimento cognitivo, social e emocional delas. A brincadeira, quando bem acompanhada e estimulada, permite que a criança construa conhecimentos de maneira significativa, desenvolva habilidades para interagir com o outro e com o mundo, e tenha uma experiência escolar mais prazerosa e envolvente. O professor, ao reconhecer a importância do brincar, se torna um agente fundamental na formação de crianças criativas, autônomas e preparadas para enfrentar os desafios do mundo.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A promoção do brincar na educação infantil é um caminho repleto de possibilidades, mas também de desafios que precisam ser enfrentados para que o potencial das brincadeiras seja totalmente aproveitado. A concepção de que o brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças ainda não está plenamente incorporada em todos os contextos educacionais, o que gera uma série de dificuldades tanto para educadores quanto para as próprias crianças. No entanto, o reconhecimento da importância do brincar para o aprendizado e o bem-estar das crianças tem crescido ao longo dos anos, e com isso surgem novas perspectivas sobre como superar esses obstáculos e transformar o brincar em uma ferramenta de ensino

poderosa e acessível.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a resistência de algumas instituições e profissionais a integrar o brincar como uma prática pedagógica efetiva. Em muitas escolas, especialmente nas de ensino fundamental, a pressão para cumprir conteúdos programáticos e obter resultados mensuráveis acaba por reduzir o espaço dedicado ao brincar. A visão tradicional de que a aprendizagem ocorre apenas por meio de atividades formais e estruturadas pode limitar a criatividade e o desenvolvimento das crianças. Em sua obra Pedagogia do Jogo, Antunes (2000) afirma que “as brincadeiras constituem um extraordinário instrumento de motivação” e que a aprendizagem lúdica transforma o conhecimento a ser assimilado em algo lúdico e envolvente. Para mudar essa realidade, é necessário que se promova uma reflexão mais profunda sobre o papel do brincar no processo educacional e se busque formas de integrar o lúdico de maneira natural ao currículo escolar. Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades para implementar práticas de brincar dentro da sala de aula devido à falta de formação específica sobre como utilizar o jogo e a brincadeira de forma educativa. Embora muitos educadores compreendam intuitivamente os benefícios do brincar, poucos têm uma formação teórica ou prática que os capacite a usar essas atividades de maneira estratégica e eficaz. Como destaca Moura (1991), a importância do jogo está nas suas “possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o homem enfrenta ou enfrentou”. A formação continuada e a valorização do brincar nas grades curriculares são essenciais para que os professores se sintam confiantes e preparados para utilizar o brincar como uma ferramenta pedagógica poderosa.

Outro desafio significativo está relacionado à escassez de recursos e à infraestrutura inadequada em muitas escolas, especialmente aquelas localizadas em áreas mais carentes. A falta de materiais adequados para o brincar, como brinquedos educativos, jogos e espaços apropriados, limita as possibilidades de aprendizado lúdico. Em algumas instituições, as condições físicas das salas de aula também não favorecem a realização de atividades de brincar que envolvem movimento, colaboração e exploração. A construção de ambientes multifuncionais, flexíveis e bem equipados para a brincadeira é essencial para que as crianças possam explorar seu potencial de forma plena. Como Antunes (2000) enfatiza, os jogos devem ser propostos em “gradativos níveis de dificuldades” para que possam, efetivamente, contribuir para o aprimoramento do conhecimento e desenvolvimento das crianças. A construção de ambientes acolhedores e estimulantes, onde o brincar seja visto como uma prioridade, deve ser uma meta de todos os envolvidos na gestão escolar, desde educadores até gestores e autoridades educacionais.

Por outro lado, os desafios também trazem consigo novas perspectivas e oportunidades para o fortalecimento do brincar na educação infantil. Um dos avanços significativos é a crescente compreensão de que o brincar é uma parte essencial do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Essa compreensão tem levado a mudanças nas abordagens pedagógicas, com um número crescente de escolas e educadores adotando práticas que incorporam o brincar como parte fundamental do currículo. Segundo Piaget (1971), "quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade", o que implica na ideia de que o brincar é uma atividade fundamental para a construção do conhecimento. O uso de jogos e brincadeiras para ensinar conteúdos formais, como matemática, ciências e linguagem, tem mostrado resultados positivos em termos de engajamento, compreensão e aplicação dos conceitos pelos alunos.

A incorporação do brincar também tem sido vista como uma forma de promover a inclusão e a diversidade nas escolas. As brincadeiras, especialmente as de grupo, incentivam a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de laços afetivos entre as crianças, o que pode ajudar a combater a exclusão social e a violência. As atividades lúdicas são uma maneira poderosa de permitir que as crianças experimentem diferentes papéis

sociais, aprendam a resolver conflitos de forma pacífica e desenvolvam habilidades de comunicação e empatia. Segundo Vygotsky (1987), “o jogo é a principal forma de desenvolver a capacidade de pensamento social e a construção do conhecimento na criança”. O jogo, portanto, vai além da diversão, sendo um meio de socialização e aprendizagem colaborativa.

As novas tecnologias também oferecem perspectivas interessantes para o brincar na educação. Jogos digitais educativos, realidade aumentada e outras ferramentas tecnológicas podem ser incorporadas às práticas pedagógicas de forma a enriquecer a experiência de aprendizagem das crianças. No entanto, é importante que o uso dessas tecnologias seja feito de maneira equilibrada, sem substituir as brincadeiras físicas e interativas, que continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento motor e social das crianças. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta complementar, que agrega valor ao processo de aprendizagem, mas não substitui o brincar físico e social. Como destaca Antunes (2000), os jogos devem ser propostos de forma que "transformem o conhecimento a ser assimilado em um recurso de ludicidade" e não simplesmente substituam as brincadeiras tradicionais.

A mudança de perspectiva sobre o papel do brincar na educação também reflete uma mudança cultural em relação à infância. Há um movimento crescente que busca valorizar as crianças como protagonistas de seu próprio aprendizado, reconhecendo a importância do brincar como uma maneira legítima e eficaz de construir conhecimento. Como defende Vygotsky (1987), “o desenvolvimento infantil é o resultado da interação entre o indivíduo e o ambiente social, o que reforça a ideia de que as experiências lúdicas proporcionadas pelo professor têm um papel fundamental na formação de competências cognitivas e sociais”. Essa mudança de paradigma é essencial para que o brincar se torne uma prática central nas escolas e, consequentemente, para que a infância seja vista como uma fase rica e produtiva de aprendizado, em que o prazer, a imaginação e a descoberta são elementos essenciais do processo educacional.

Além disso, as políticas públicas voltadas para a educação infantil têm ganhado força nos últimos anos, com um maior investimento em formação de professores, na construção de espaços adequados para o brincar e no desenvolvimento de materiais pedagógicos lúdicos. A implementação de políticas que incentivem o brincar nas escolas é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição social ou econômica, tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize o brincar como uma ferramenta essencial para seu desenvolvimento integral.

Em resumo, os desafios para a promoção do brincar na educação infantil são significativos, mas não insuperáveis. A resistência cultural, a falta de formação dos educadores e as limitações de recursos são obstáculos que podem ser superados com o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional. As perspectivas para o futuro do brincar são promissoras, com a crescente valorização dessa prática como elemento essencial para o desenvolvimento das crianças. Ao superar os desafios e aproveitar as oportunidades, será possível construir uma educação mais criativa, inclusiva e significativa para as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração do brincar no contexto educacional infantil é uma questão de grande relevância para o desenvolvimento integral das crianças, englobando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Ao longo deste estudo, ficou evidente que o brincar, longe de ser uma mera atividade recreativa, constitui-se como uma poderosa ferramenta pedagógica, fundamental para o aprendizado e para a construção de competências essenciais para a vida. No entanto, o caminho para a plena valorização do brincar nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência cultural, a falta de formação específica dos educadores e as limitações de recursos. Superar esses obstáculos exige uma mudança de mentalidade por parte dos profissionais da educação, das instituições de ensino e das políticas públicas, reconhecendo que a infância é uma fase crucial para a formação do indivíduo e que o

brincar não deve ser visto como algo secundário ou dispensável, mas como um direito da criança e uma estratégia essencial para a aprendizagem significativa. O papel do professor é central nesse processo, sendo ele o mediador que pode proporcionar um ambiente estimulante e propício para o desenvolvimento da criança, utilizando o brincar de forma criativa e estratégica.

Ao mesmo tempo, as perspectivas para o futuro são promissoras, especialmente à medida que cresce o entendimento de que o brincar é um processo que contribui não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a formação de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A incorporação das tecnologias, a criação de ambientes lúdicos adequados e a valorização das práticas pedagógicas que favorecem o brincar são passos importantes para transformar a educação infantil em um espaço mais inclusivo, criativo e inovador. Além disso, o fortalecimento da formação continuada dos professores e a sensibilização das famílias são medidas essenciais para que o brincar seja compreendido em sua totalidade e integrado de maneira mais efetiva ao cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é o papel das políticas públicas na ampliação de espaços e condições adequadas para o brincar. Investimentos em infraestrutura escolar, na disponibilização de materiais pedagógicos diversificados e na formação de educadores são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências lúdicas de qualidade. As escolas devem ser incentivadas a adotar metodologias ativas que integrem o brincar como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que a criança explore o mundo ao seu redor de forma espontânea e significativa.

Portanto, a promoção do brincar na educação infantil não deve ser encarada como um desafio isolado, mas como parte de uma transformação mais ampla no modo de pensar e fazer educação. Somente com o comprometimento coletivo de educadores, gestores e políticas públicas será possível garantir que o brincar ocupe o espaço que merece nas escolas, proporcionando às crianças uma aprendizagem rica, envolvente e, acima de tudo, prazerosa. Ao valorizar o brincar, a sociedade investirá em um futuro mais criativo, colaborativo e preparado para os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, a educação infantil pode se consolidar como um espaço de formação integral, onde o brincar se torna um meio essencial para que as crianças desenvolvam todo o seu potencial de maneira plena e feliz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. (2000). Pedagogia do jogo: A construção do saber lúdico. São Paulo: Cortez Editora.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

CHATEAU, J. O jogo na criança. São Paulo: Summus, 198.

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MOURA, M. A. (1991). A importância do jogo na educação infantil. Campinas: Papirus.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O brincar e a educação infantil: um olhar histórico-cultural. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-41, 2001.
PIAGET, J. (1971). O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SANTOS, D. M.; SOUZA, C. S. O brincar como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 14, n. 2, p. 35-48, 2020.

VYGOTSKY, L. S. (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO

RESUMO
Este artigo explora a importância do lúdico como ferramenta essencial na Educação Infantil, abordando seu papel no desenvolvimento integral da criança e o impacto no processo de ensino-aprendizagem. Discute-se como o brincar e o jogo são atividades inerentes à infância, proporcionando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, e a expressão da criatividade. Além disso, o estudo aprofunda o papel fundamental do professor como mediador no trabalho com o lúdico, destacando a necessidade de sua formação, sensibilidade e intencionalidade pedagógica para planejar e conduzir experiências lúdicas significativas. Conclui-se que o lúdico é um pilar da Educação Infantil, e o professor, um agente transformador que, ao incorporar o brincar em sua prática, promove um aprendizado mais prazeroso e eficaz.
Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Formação de Professores.

ABSTRACT
This article explores the importance of playfulness as an essential tool in Early Childhood Education, addressing its role in the child's holistic development and its impact on the teaching-learning process. It discusses how playing and games are inherent childhood activities, fostering knowledge construction, the development of socio-emotional and cognitive skills, and the expression of creativity. Furthermore, the study delves into the fundamental role of the teacher as a mediator in playful activities, emphasizing the necessity of their training, sensitivity, and pedagogical intentionality to plan and conduct meaningful playful experiences. It concludes that playfulness is a cornerstone of Early Childhood Education, and the teacher is a transformative agent who, by incorporating play into their practice, promotes more enjoyable and effective learning.
Keywords: Early Childhood Education; Playfulness; Play; Child Development; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Longe de ser apenas um local de guarda, a creche e a pré-escola constituem ambientes intencionalmente pensados para promover aprendizagens e desenvolvimentos, considerando as especificidades da infância. Nesse contexto, o lúdico emerge como uma dimensão central e inseparável do processo educativo. O brincar, o jogar e as atividades com caráter lúdico não são meros passatempos, mas sim atividades estruturantes que permitem à criança explorar o mundo, construir significados, experimentar emoções, resolver problemas e interagir socialmente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao eleger o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirma a centralidade dessa prática no currículo (BRASIL, 2017). Contudo, a efetivação do potencial transformador do lúdico na escola não se dá de forma espontânea ou automática. Ela depende, crucialmente, da compreensão e do comprometimento do professor. Este profissional é o mediador essencial que planeja, organiza e intervém nas experiências lúdicas, transformandoas em oportunidades significativas de aprendizagem. Muitas vezes, a formação inicial e continuada dos educadores ainda carece de aprofundamento teórico e prático sobre a pedagogia do brincar, levando a um uso superficial ou meramente recreativo do lúdico.

Diante disso, este estudo propõe-se a analisar a profunda importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Além disso, buscará investigar o papel multifacetado e indispensável do professor diante do trabalho com o lúdico, explorando as competências e a intencionalidade pedagógica necessárias para potencializar o brincar como eixo central da prática educativa.

Justifica-se a importância em entender a ludicidade como um elemento que pode facili-

tar o processo de ensino, pois aprender parece ser uma tarefa árdua, mas a ludicidade garante uma aprendizagem sólida, saudável e prazerosa, proporciona um ambiente alegre, onde o ensino acontece de forma natural. As brincadeiras são potenciais para socialização, convivência em grupo, para adquirir novos conhecimentos, explorar novas ideias, para um desenvolvimento pleno.

Existe um certo preconceito com as brincadeiras em sala de aula, por parte dos pais como se fosse perda de tempo, mas são diversos os benefícios oferecidos pelas atividades lúdicas.

Esse trabalho visa contribuir acerca do entendimento da necessidade do lúdico em sala de aula, de modo que a percepção dos pais acerca dos jogos e brincadeiras seja modificada para que vislumbrem o lúdico como um meio que traz condições de aprendizagem, também onde a escola deve se aperfeiçoar oferecendo meios para adotarem essa metodologia, bem como os professores para mudarem e repensarem suas ações, sendo verdadeiros mediadores que levam os alunos a buscarem por si mesmos soluções para as questões que surgirem. Que esse trabalho leve todos a abraçarem essa causa e que esse material sirva de apoio para os envolvidos na área da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Kuhlman Jr. (1998 apud, SILVA; SOARES, 2017, p. 303) no Brasil as primeiras instituições surgiram para auxiliar mulheres que tinham uma vida profissional ativa, mas o caráter educacional não era desenvolvido com as crianças, a ação dessas instituições se tratava de uma assistência as famílias. As primeiras creches surgiram também com intuito de combater a mortalidade infantil, causada pela falta de conhecimento e cuidado com a saúde e prevenção de doenças. Os médicos como responsáveis dessas instituições sabiam orientar e dar assistência as famílias de classes inferiores.

Criado por Froebel em 1837, o jardim de infância destinado a crianças menores de 6 anos, visava alcançar famílias humildes tornando todos os homens iguais no futuro, queria proporcionar "um ambiente que permitisse as crianças expressar de maneira intuitiva seu interior", um local adequado a infância, "para exteriorização e interiorização" Arce (2002 apud, KENDZIERSKI, 2012, p. 4). Foi adotado no Brasil no século XIX, o nome jardim de infância se deu devido ao fato de reconhecer e cuidar das crianças como sendo um jardim. O jardim de infância diferente das creches era visto pelas pessoas no Brasil sob outro plano, atendendo as classes mais altas.

As creches eram vistas com olhar de discriminação por atender os filhos dos trabalhadores, surgiu devido ao aumento de indústrias, acreditava-se que essas instituições não poderiam ser consideradas como educadoras visto que cuidava das necessidades básicas das crianças, como se os mesmos não tivessem direito a estudo de qualidade. As escolas brasileiras sofreram influência francesa, norte-americana, europeia, o jardim de infância foram se difundindo em São Paulo e Rio de Janeiro, buscando atender as classes privilegiadas, com propostas educativas- pedagógicas, enquanto as creches buscavam resgatar crianças abandonadas e tirá-las das ruas.

O movimento escola nova, em 1932 passou a enxergar o aluno como o centro, levando as escolas a ressignificar os saberes, o ensino foi remodelado, no ano seguinte surgiu o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro. A criação do Departamento da Criança em 1940, tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras segundo Kuhlmann Jr. (1998 apud, PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). O departamento Nacional da Criança, passa então a administrar todas as ações voltadas para as crianças, estabelecendo normas para o atendimento das mesmas.

Diante desse demorado percurso de evolução, depois de 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estimular as empresas que eram responsáveis pela educação das crianças com idade inferior a 7 anos, mas fortes movimentos realizados pelos trabalhadores, como o de 1979, passaram a reivindicar por melhores condições e educação para seus filhos, o que culminou na criação de instituições escolares e pela inserção das mulheres no mercado de traba-

lho, havia demanda no atendimento infantil, portanto se levantaram em defesa da educação infantil para que ficasse sob responsabilidade de manutenção do governo, somente na constituição de 1988 as creches e escolas passaram a compor o sistema educacional oferecendo atendimento para as crianças de 0 a 6 anos e a partir da LDB de 1996 as crianças foram reconhecidas como sujeitos que tinham direitos.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

O direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado a mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como um ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças tem um significado de brincadeira, no contexto geral e uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto na atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e

grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. "[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança." (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer as diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que, brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o

ensinoaprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.
O brincar como método contribui para o desenvolvimento de aspectos importantes da criança, para os aspectos psicológicos, morais, intelectuais e motores da criança, para o desenvolvimento e descoberta.
Quanto ao papel do professor,

Como método de ensino, o brincar prioriza a liberdade de expressão e criação. Com esta ferramenta, a criança pode aprender de forma menos rígida, mais tranquila e mais prazerosa para atingir os mais variados níveis de desenvolvimento. Assim, o estímulo do adulto/professor é criar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil por meio da brincadeira (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.
O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário altera essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

JOGOS E BRINCADEIRAS
A brincadeira cria uma "zona de desenvolvimento próximo" para a criança, que nada mais é do que a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas. adulto ou com um problema de cooperação de parceiro mais competente. (VIGOTSKI, 1984, p.97)
Ainda seguindo a linha de raciocínio de Vygotsky a brincadeira infantil possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, e essas características aparecem nas brincadeiras tradicionais, as que exigem regras e as de faz-de-conta, também podem ser expressas no desenho quando este é livre.
A brincadeira é uma forma de divertimento, uma ação natural da criança, sem compromisso, planejamento, seriedade, envolvendo posturas espontâneas e geradoras de prazer. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói o conhecimento e aprende a conviver com outras crianças. (MOREL, 2015, p. 06)
O lúdico nos remete às brincadeiras, jogos e brinquedos, desde as primeiras formas de brincar como as formas atuais, pois mesmo que a intenção não seja de educar, através do lúdico muito aprendemos e muito ensinamos.
A inclusão das atividades lúdica no planejamento escolar seja ministrada de maneira livre ou dirigida são práticas educativas. Quando a brincadeira acontece livremente, ela se mobiliza e acontece através da exteriorização do aluno, sem que haja obrigatoriedade de resultados pedagógicos. Piaget (2003) afirma o caráter educativo do brincar e pressupõe o integral desenvolvimento daquele que brinca em várias faces (intelectual, moral, física e individual). Kishimoto (1994 p.50),
Quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou e em grupo. Ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papeis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas.
Quando a atividade é dirigida por um docente é possível determinar conceitos a serem trabalhados seguindo a intenção do educador, além disso, durante a atividade,

principalmente na educação infantil, é possível analisar e avaliar o aluno, o grupo e o professor e assim, fazer com que o trabalho pedagógico possa ser visto e revisto em prol dos objetivos educacionais determinados no currículo e no P.P.P., mas principalmente do bem-estar dos alunos.

Uma infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda na insegurança, medos deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

A atividade lúdica faz-se necessidade, para a vida do ser humano seja ele uma, criança um adolescente ou até mesmo um adulto, pois através das atividades lúdicas o ser humano desenvolve algumas características como: a inteligência e a capacidade de conveniência, de abstração de socialização e progresso na vida do homem, pois uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar (ALMEIDA, APUD CHATEAU, 2009, p. 50).

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto que no DCN para a Educação Infantil, o eixo do currículo está entrelaçado com a interação através da brincadeira.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a
orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Brincar implica em diversificar as possibilidades de aprendizagem de produzir e reproduzir valores e saberes significativos para os alunos, partindo do conhecimento prévio de cada um para ampliar seu conhecimento e compreender suas ações e reações diante de conflitos e situações diversas do cotidiano escolar.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 2009).

Brincar não é passar tempo, é sim um meio de comunicação e de troca, de descoberta e evolução. Brincar é coisa séria, é uma atividade que ajuda na educação das crianças.

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedo tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplificadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido através de um representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina,

de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n° 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, nos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, "ludus", e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-cientificas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao "mundo do imaginário", ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente "combinar" com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no "faz de conta" o brinquedo se transforme no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o "faz de conta", mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança "mergulha" no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivencias com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está "inclinada" para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão

e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo "vago" na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com as seguintes afirmações mencionadas, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância, essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como "instrumento" pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola, neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e educação está o contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo. Em sua frase "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção" (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar "passar" conhecimento. Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber, nesse caso a educação construtivista tem uma vertente que vai ao contrário dessa definição, segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças apreenderem brincando também gastam energia, favorece o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p1431)

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; a brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos seguintes capítulos deste trabalho, buscou-se explanar compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras traz para o desenvolvimento integral da criança conforme objetivo específico.

CONCLUSÃO

A jornada exploratória sobre a importância do lúdico na Educação Infantil e o papel do professor revelou, de forma contundente, que o brincar e o jogo são pilares inegociáveis para o desenvolvimento integral da

criança. Longe de serem atividades secundárias, configuram-se como linguagens primordiais que permitem à criança construir conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, e expressar sua singularidade. O lúdico, portanto, transcende a mera recreação, sendo um poderoso catalisador de aprendizagens significativas e de interações construtivas.

Contudo, a potência do lúdico na sala de aula está intrinsecamente ligada à atuação do professor, que emerge como o principal arquiteto e mediador dessas experiências. Não basta apenas permitir o brincar; é fundamental que o educador possua intencionalidade pedagógica, sensibilidade para observar e intervir, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e uma sólida formação que o capacite a planejar e a conduzir as atividades lúdicas de forma qualificada. A formação continuada, que aborda as teorias do jogo e as metodologias lúdicas, é essencial para que o professor se sinta seguro e criativo em sua prática.

Em suma, a Educação Infantil que prioriza o lúdico não é apenas mais prazerosa, mas também mais eficaz e inclusiva. Ela reconhece a criança em sua totalidade e a potencializa em suas múltiplas capacidades. Assim, investir no lúdico é investir no futuro de crianças mais autônomas, criativas e preparadas para os desafios da vida, e para isso, o professor é a chave para transformar o brincar em uma verdadeira ferramenta de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. O brincar na educação infantil das escolas de Piritiba/BA: O olhar docente. Bahia, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9670/1/2014_ElaineRibeiroAlmeida.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 14 outubro. 2024.

KENDZIERSKI, M. Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância. Paraná. Unicentro, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 13 outubro. 2024.

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. Jogos tradicionais infantis: O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes,2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil; avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p. 78-95,mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. 9.Disponível em: file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/8639555-Texto%20do%20artigo- 10119-1-10-20150902.pdf. Acesso em: 12 outubro 2024.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino- Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013.Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/aimportancia-do-ludico-no- processo--de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimentoda-infancia Acesso em: 14 outubro. 2024.

SILVA O. H. F.; SOARES A. S. Educação infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio - ago., 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/Educacao_infantil_no_Brasil_historia_e_desafios_co.pdf. Acesso em: 13 outubro. 2024.

SILVA, D. R., TAVARES, D. M. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro– junho / 2016. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/6079/4- educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf. Acesso em: 14 outubro. 2024.

AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

RESUMO
A alfabetização científica nas séries iniciais do ensino fundamental é um pilar fundamental para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para compreender e interagir com as questões científicas presentes no cotidiano. Este artigo explora os conceitos essenciais da alfabetização científica, destacando a importância de práticas pedagógicas investigativas, interdisciplinares e contextualizadas, que promovam não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da tomada de decisões informadas.São apresentados dados comparativos do Brasil, do cenário internacional e da cidade de São Paulo, evidenciando desafios e avanços na promoção do letramento científico. A análise demonstra que países com melhores desempenhos investem em currículos integrados, formação continuada de professores e metodologias ativas, enquanto no contexto brasileiro persistem obstáculos como a defasagem idade-série e a necessidade de maior infraestrutura e apoio à formação docente.O artigo também traz exemplos práticos de atividades e projetos aplicados em sala de aula, como experimentos investigativos, feiras de ciências e oficinas lúdicas, que aproximam a ciência da realidade dos alunos e estimulam o protagonismo estudantil. Além disso, discute a relevância das políticas públicas e iniciativas nacionais, como o Programa Ciência na Escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam e incentivam a implementação de práticas inovadoras e inclusivas no ensino de ciências desde os primeiros anos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização científica; ensino fundamental; práticas pedagógicas; São Paulo; comparações internacionais, políticas públicas

ABSTRACT
Scientific literacy in the early grades of elementary school is a fundamental pillar for the formation of critical, autonomous citizens who are prepared to understand and interact with scientific issues present in everyday life. This article explores the essential concepts of scientific literacy, highlighting the importance of investigative, interdisciplinary and contextualized pedagogical practices that promote not only the mastery of content, but also the development of critical thinking, argumentation and informed decision-making.Comparative data from Brazil, the international scenario and the city of São Paulo are presented, highlighting challenges and advances in the promotion of scientific literacy. The analysis shows that countries with better performance invest in integrated curricula, ongoing teacher training and active methodologies, while in the Brazilian context obstacles persist, such as the age-grade gap and the need for greater infrastructure and support for teacher training. The article also provides practical examples of classroom activities and projects, such as investigative experiments, science fairs and fun workshops, which bring science closer to students' reality and encourage student leadership. It also discusses the relevance of public policies and national initiatives, such as the Science in School Program and the National Common Curricular Base (BNCC), which guide and encourage the implementation of innovative and inclusive practices in science teaching from the earliest school years.

KEYWORDS: scientific literacy; elementary education; pedagogical practices; São Paulo; international comparisons; public policies

INTRODUÇÃO

A alfabetização científica nas séries iniciais do ensino fundamental emerge como um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais relevantes oportunidades da educação contemporânea. Em um mundo marcado pela presença constante da ciência e da tecnologia em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana, formar cidadãos

capazes de compreender, analisar criticamente e tomar decisões informadas sobre questões científicas é uma necessidade premente (Lorenzi & Delizoicov, 2001). No contexto brasileiro, essa demanda é ainda mais urgente diante dos índices preocupantes de letramento científico revelados por avaliações nacionais e internacionais, como o PISA, que indicam dificuldades persistentes dos estudantes em compreender conceitos básicos de ciências e aplicá-los em situações do dia a dia.

A alfabetização científica, segundo Sasseron e Carvalho (2008), não se restringe à aquisição de vocabulário técnico ou à memorização de conteúdos, mas envolve a apropriação de uma linguagem própria, que permite ao indivíduo atribuir sentido ao mundo, interpretar fenômenos naturais, tomar decisões e atuar de forma crítica e participativa na sociedade. A escola, nesse contexto, é chamada a ser a ponte entre o aluno e o conhecimento científico, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais para a formação cidadã (Lorenzetti, 2000).

No Brasil, o ensino de ciências nas séries iniciais tem avançado em termos de políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância da iniciação científica desde os primeiros anos. Contudo, persistem desafios estruturais, formativos e metodológicos que dificultam a efetivação de uma alfabetização científica ampla e de qualidade (Agência Brasil, 2023; Sasseron & Carvalho, 2008). Em grandes centros urbanos, como São Paulo, os dados do IDEB mostram avanços, mas também evidenciam a necessidade de intensificar ações para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação científica significativa.

A alfabetização científica, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo, que começa antes mesmo da alfabetização formal em língua materna e se estende ao longo de toda a escolarização. Ela demanda práticas pedagógicas inovadoras, formação continuada de professores, integração com outras áreas do conhecimento e o uso de recursos que estimulem a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica (Viecheneski & Carletto, 2017). Além disso, é fundamental considerar as especificidades locais, como as características das escolas paulistanas, para propor estratégias contextualizadas e eficazes.

Neste artigo, discutem-se os fundamentos teóricos da alfabetização científica, as práticas pedagógicas mais eficazes, dados comparativos do Brasil, do mundo e da cidade de São Paulo, bem como exemplos de iniciativas exitosas. O objetivo é contribuir para o debate e para a construção de caminhos que promovam uma educação científica transformadora desde os primeiros anos escolares.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A alfabetização científica é um conceito multifacetado, que envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas, sobretudo, a capacidade de compreender, utilizar e comunicar conhecimentos científicos em diferentes contextos. Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), trata-se de uma atividade vitalícia, sistematizada no espaço escolar, mas que transcende para ambientes não formais, permeados por diferentes mídias e linguagens. Para Sasseron e Carvalho (2008), a alfabetização científica pode ser analisada a partir de três eixos estruturantes: conhecimento científico, natureza da ciência e contextualização.

O eixo do conhecimento científico refere-se à compreensão básica de termos, conceitos e procedimentos próprios das ciências, permitindo ao estudante diferenciar o conhecimento científico de outros tipos de saberes. O eixo da natureza da ciência envolve a compreensão de como o conhecimento científico é produzido, suas limitações, métodos e relações com a sociedade. Por fim, a contextualização diz respeito à aplicação dos conhecimentos científicos em situações cotidianas, tornando-os relevantes para a vida dos alunos.

Autores como Tenreiro-Vieira e Vieira (2011) defendem que a alfabetização científica deve proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciar situações que exijam argumentação, tomada de posição e reflexão crítica, promovendo o desenvolvimento de

habilidades cognitivas e atitudinais essenciais para a cidadania.

IMPORTÂNCIA NAS SÉRIES INICIAIS

A alfabetização científica nas séries iniciais do ensino fundamental é reconhecida como um dos pilares para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para participar ativamente da sociedade contemporânea. Diversos estudos destacam que o contato precoce com práticas científicas potencializa a curiosidade natural das crianças, permitindo que elas desenvolvam habilidades de investigação, argumentação e construção de explicações sobre o mundo ao seu redor.

Pesquisadores como Lorenzetti e Delizoicov (2001) ressaltam que o ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais contribui significativamente para a formação dos primeiros significados das crianças sobre o universo, ampliando sua cultura e sua capacidade de compreender e interagir com o meio social em que vivem. A alfabetização científica, nesse contexto, deve ser entendida como um processo contínuo e vitalício, sistematizado no espaço escolar, mas que também transcende os muros da escola, alcançando ambientes educativos não formais, permeados por diferentes mídias e linguagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da iniciação científica desde os primeiros anos do ensino fundamental, ao prever que o desenvolvimento dessas competências seja articulado com outras áreas do conhecimento. Essa abordagem integradora favorece uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e interdisciplinar, conforme apontam Viecheneski e Carletto (2017), que observaram avanços tanto na apropriação de conceitos científicos quanto na aprendizagem da língua materna quando se utilizam sequências didáticas investigativas5.

Além de estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual, a alfabetização científica nas séries iniciais contribui para a redução das desigualdades educacionais, ao democratizar o acesso ao conhecimento científico e ampliar as oportunidades de participação social para todos os estudantes, independentemente de sua origem. O ensino de ciências, quando pautado em metodologias ativas e práticas investigativas, torna-se mais atrativo e relevante para as crianças, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social.

É fundamental que o professor atue como mediador entre o conhecimento científico e o universo infantil, propondo desafios e mediações adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, conforme os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky. O uso de atividades lúdicas, experimentais e investigativas, como a observação de fenômenos naturais, a construção de hipóteses e a realização de experimentos simples, são estratégias que favorecem a aprendizagem ativa e o engajamento das crianças.

Portanto, a alfabetização científica nas séries iniciais não apenas prepara os estudantes para compreender e atuar no mundo contemporâneo, mas também contribui para a formação de uma cultura científica sólida, capaz de enfrentar os desafios sociais, ambientais e tecnológicos do século XXI.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS

. Ensino por Investigação

O ensino por investigação é amplamente reconhecido como uma das metodologias mais eficazes para promover a alfabetização científica nas séries iniciais, pois coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Nessa abordagem, os estudantes são incentivados a formular perguntas, levantar hipóteses, realizar experimentos, analisar resultados e construir explicações, aproximando o fazer pedagógico do fazer científico. Como destacam Almeida e Sasseron (2013), essa metodologia desafia os alunos a resolver problemas reais, utilizando diferentes recursos sob orientação do professor, o que favorece a construção ativa do conhecimento científico.

Segundo Sasseron e Carvalho (2008), o ensino investigativo estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da argumentação, habilidades essenciais para a formação científica e para a participação cidadã em uma sociedade baseada em ciência e tecnologia. Estudos de caso mostram que, ao serem convidados a investigar fenômenos do cotidiano, as crianças desenvol-

vem conteúdos conceituais em contextos significativos, tornando-se capazes de utilizar conceitos científicos para compreender e interpretar o mundo à sua volta.

No contexto brasileiro, pesquisas como a de Viecheneski e Carletto (2017) demonstram que a aplicação de sequências didáticas investigativas permite aos alunos vivenciar situações em que precisam argumentar, se posicionar e reconstruir suas concepções, evidenciando a construção efetiva do conhecimento científico. Por exemplo, em um estudo realizado em Araucária/PR, os estudantes participaram ativamente de discussões e experimentos sobre a água, o que resultou em avanços significativos na apropriação de conceitos científicos e no desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Além disso, o uso de mapas conceituais como ferramenta de registro e análise dos conhecimentos adquiridos tem se mostrado valioso para acompanhar o desenvolvimento da alfabetização científica. Inspirados na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e Novak, os mapas conceituais ajudam os alunos a organizar, integrar e relacionar informações, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Pesquisas indicam que a produção de mapas conceituais durante atividades investigativas facilita a identificação das mudanças conceituais e auxilia o professor na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores também ressaltam que o ensino por investigação contribui para o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, flexibilidade cognitiva, comunicação e síntese, além de favorecer a transição do saber espontâneo para o saber conceitual. Essas competências são fundamentais não apenas para o sucesso escolar, mas para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI.

O ensino por investigação se consolida como uma abordagem metodológica potente para a promoção da alfabetização científica, pois valoriza o protagonismo do aluno, estimula o pensamento crítico e a argumentação, e utiliza recursos como mapas conceituais para potencializar a aprendizagem significativa

Sequências Didáticas e Mapas Conceituais

A elaboração de sequências didáticas estruturadas, que integram diferentes etapas do processo investigativo, tem se mostrado uma prática pedagógica eficaz. Essas sequências geralmente envolvem a apresentação de situações-problema, a realização de atividades práticas, a discussão coletiva dos resultados e a sistematização dos conhecimentos por meio de registros escritos, desenhos ou mapas conceituais (SciELO, 2020). Os mapas conceituais, em particular, permitem que os alunos organizem e relacionem informações, favorecendo a compreensão das conexões entre diferentes conceitos científicos. Além disso, a construção coletiva desses mapas estimula o diálogo, a argumentação e a reflexão crítica.

. Interdisciplinaridade e Contextualização

A alfabetização científica deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, integrando conteúdos de ciências com outras áreas do conhecimento, como matemática, língua portuguesa e artes. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem e torna o ensino de ciências mais significativo, pois os alunos conseguem relacionar os conceitos científicos com situações do cotidiano (Lorenzetti & Delizoicov, 2001).

A contextualização dos conteúdos é outro aspecto fundamental. Atividades que partem de problemas reais, do interesse dos alunos ou de fenômenos observados no ambiente escolar e comunitário contribuem para tornar o conhecimento científico relevante e aplicável.

Lúdico, Experiências e Cultura Científica

O uso de atividades lúdicas, jogos, experimentos simples e projetos colaborativos favorece o engajamento dos alunos e estimula a curiosidade, elemento central para o desenvolvimento do pensamento científico (Ferrareto, 2022). A valorização da cultura científica na escola, por meio de feiras de ciências, visitas a museus e uso de mídias digitais, amplia o repertório dos estudantes e fortalece sua identidade como sujeitos de conhecimento.

DADOS E COMPARAÇÕES: BRASIL, MUNDO E SÃO PAULO

Panorama Nacional

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) revelam que o Brasil enfrenta desafios significativos em relação à alfabetização científica. Em 2015, o país ocupou a 63ª posição em competência científica entre cerca de 70 países avaliados, permanecendo no nível 1 da escala de desempenho, que indica dificuldades em aplicar conhecimentos científicos em situações cotidianas (Muri Leite & Bonamino, 2020). O Japão, em contraste, alcançou a 2ª posição, situando-se no nível 4, que corresponde a um domínio avançado de competências científicas.

A defasagem idade-série e a reprovação são fatores que impactam negativamente o desempenho dos estudantes brasileiros, privando-os de oportunidades de aprendizagem científica adequadas. Segundo pesquisa de Muri (2017), a diferença de desempenho em ciências entre estudantes brasileiros e japoneses chega a 200 pontos em algumas competências.

Além disso, o acesso desigual a recursos didáticos, laboratórios e formação de professores contribui para a manutenção das desigualdades educacionais no país.

Exemplos Internacionais

Em países como Japão, Finlândia e Canadá, a alfabetização científica é promovida desde a educação infantil, com forte ênfase em práticas investigativas, formação continuada de professores e integração entre ciência, tecnologia e sociedade (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2011). O currículo japonês, por exemplo, valoriza a experimentação, a resolução de problemas e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, o que se reflete nos altos índices de desempenho em avaliações internacionais.

Esses países investem em políticas públicas de valorização do ensino de ciências, infraestrutura escolar adequada e formação docente, reconhecendo a importância da alfabetização científica para o desenvolvimento social e econômico.

Dados da Cidade de São Paulo

Na cidade de São Paulo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,5 pontos, ficando 0,2 pontos abaixo da meta estabelecida para o estado (Agência Brasil, 2023). Embora o município tenha investido em programas de tempo integral, expansão da infraestrutura escolar e formação de professores, ainda há desafios a serem superados, como a recomposição das aprendizagens pós-pandemia e a garantia de acesso a práticas científicas inovadoras.

Comparando-se com outras capitais brasileiras, São Paulo apresenta um dos melhores desempenhos em alfabetização científica, mas ainda distante dos padrões internacionais. A cidade conta com iniciativas de destaque, como feiras de ciências, parcerias com universidades e museus, e projetos de formação continuada, que podem servir de modelo para outras redes de ensino.

Tabela Comparativa

Indicador	Brasil (PISA 2015)	Japão (PISA 2015)	São Paulo (IDEB 2023)
Posição em competência científica	63ª	2ª	-
Nível de desempenho	1	4	-
IDEB anos iniciais	-	-	6,5
Meta IDEB SP	-	-	6,7

Práticas Mais Eficazes para a Alfabetização Científica

A literatura nacional e internacional aponta diversas práticas pedagógicas eficazes para a promoção da alfabetização científica nas séries iniciais:

Ensino por investigação: Favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da argumentação, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem (Viecheneski & Carletto, 2017).

Atividades experimentais e práticas: Proporcionam aprendizagem significativa e permitem a construção do conhecimento científico de forma contextualizada (Sasseron & Carvalho, 2008).

Sequências didáticas estruturadas: Integram diferentes etapas do processo investigativo, promovendo a organização e a sistematização dos conhecimentos (SciELO, 2020).

Interdisciplinaridade: Integra conteúdos de ciências com outras áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem (Lorenzetti & Delizoicov, 2001).

Formação continuada de professores: Ga-

rante a atualização metodológica e didática, essencial para a qualidade do ensino de ciências (Ferrareto, 2022).

Uso de recursos tecnológicos e midiáticos: Estimula a curiosidade dos alunos e amplia o acesso à informação científica.

Valorização do lúdico e da experiência: Atividades lúdicas, jogos, experimentos simples e projetos colaborativos favorecem o engajamento e o desenvolvimento da curiosidade científica.

Contextualização dos conteúdos: Relaciona o ensino de ciências ao cotidiano dos alunos, tornando-o mais relevante e significativo (Lorenzetti & Delizoicov, 2001).

Essas práticas, quando articuladas e adaptadas à realidade local, contribuem para a formação de uma cultura científica sólida, capaz de transformar a escola e a sociedade.

6. Exemplos Práticos de Atividades e Projetos para Alfabetização Científica

6.1 Investigativas em Sala de Aula

Extração de Clorofila e Observação de Folhas Coloridas

A professora apresenta folhas de diferentes cores (verde, vermelha, roxa) e propõe a questão: todas têm clorofila? Os alunos, em grupos, levantam hipóteses e, em seguida, realizam um experimento para extrair a clorofila das folhas. O objetivo é observar se as folhas coloridas também apresentam clorofila e discutir se conseguem realizar a fotossíntese. Após o experimento, os alunos registram suas conclusões e discutem as evidências observadas.

Terrário Fechado: Fotossíntese e Respiração

Os estudantes observam um terrário fechado por alguns dias, analisando se a planta sobrevive nessas condições. A atividade incentiva a reflexão sobre os processos de fotossíntese e respiração, levando os alunos a levantar hipóteses sobre as condições necessárias para a vida vegetal e a compreender a reciclagem de gases no ambiente fechado.

Feirinha de Ciências com Experimentos Simples

Exemplos de experimentos:

Borbulhas coloridas: Explora refração das cores.

Arco-íris de açúcar: Demonstra densidade dos líquidos.

Água que caminha: Mostra condução de fluidos e mistura de cores primárias.

Dedo mágico: Demonstra tensão superficial da água.

Leite psicodélico: Trabalha tensão superficial e mistura de cores.

Ciclo da água: Simula os estados físicos da água e seu ciclo na natureza.

Essas atividades são realizadas com materiais acessíveis e incentivam o registro das observações por meio de desenhos, tabelas e gráficos, promovendo múltiplas linguagens para a alfabetização científica.

Oficinas Experimentais com Kits Didáticos

Projetos de extensão desenvolvem kits de experimentos simples para turmas do 5º ano, promovendo a interação dos alunos com conceitos científicos por meio da experimentação. Os resultados mostram que essas oficinas estimulam o pensamento crítico e a contextualização do conhecimento científico.

Sequência Didática sobre o Cerrado

Utilização de livros ilustrados, banners, imagens, jogos didáticos e exposição de frutos típicos para trabalhar conceitos sobre o bioma Cerrado. A sequência inclui atividades práticas, produção de textos e apresentações, integrando ciência e cultura local.

Sugestões de Projetos

Projeto “ABC na Educação Científica – Mão na Massa”

Desenvolvido pela Estação Ciência-USP, esse projeto propõe encontros de formação para professores e coordenadores, visando a elaboração de atividades investigativas que valorizem a curiosidade e a expressão das crianças. A metodologia baseia-se na pedagogia da pergunta e no Ensino de Ciências Baseado na Investigação (ECBI).

Projeto “Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais”

Realizado em Niterói/RJ, promove aulas práticas e experimentais, visitas a laboratórios, oficinas para professores e eventos de divulgação científica. O objetivo é articular teoria e prática, melhorar o ensino de ciências e dinamizar o projeto político-pedagógico das escolas participantes.

Feiras de Ciências e Mostras Científicas

Incentivar a realização de feiras escolares, onde os alunos apresentam experimentos,

projetos de investigação e trabalhos científicos desenvolvidos ao longo do ano, favorecendo a socialização do conhecimento e o protagonismo estudantil.

. Políticas Públicas e Iniciativas Nacionais

Programa Ciência na Escola (CNPq/MCTI/MEC/CAPES)

Lançado em 2019, o programa prevê investimentos em projetos que aprimorem o ensino de ciências na educação básica, com foco no letramento científico, uso de metodologias ativas e aproximação entre universidades e escolas. As ações incluem chamadas públicas para projetos inovadores, olimpíadas de ciências e cursos de especialização para professores. O objetivo é estimular vocações científicas, qualificar docentes e fortalecer a integração entre pesquisa e ensino.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Determina a obrigatoriedade do ensino de ciências desde os primeiros anos do ensino fundamental, enfatizando a abordagem investigativa, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do pensamento científico e crítico.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Inclui o Caderno de Ciências da Natureza, que orienta a formação continuada de professores e sugere práticas para a alfabetização científica, valorizando a experimentação, o registro e a discussão coletiva

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização científica nas séries iniciais é um processo complexo e desafiador, mas fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. A experiência internacional demonstra que a valorização do ensino de ciências desde a infância, aliada à formação docente e à adoção de metodologias ativas, pode elevar significativamente os índices de letramento científico. No Brasil, e especialmente em São Paulo, os avanços são notáveis, mas ainda insuficientes diante dos desafios impostos pelas desigualdades sociais, pela defasagem idade-série e pela necessidade de inovação pedagógica. O compromisso com a alfabetização científica deve ser coletivo, envolvendo gestores, professores, famílias e toda a comunidade escolar, além de políticas públicas que garantam recursos, formação e condições adequadas de trabalho.

Por fim, a alfabetização científica vai além da simples transmissão de conteúdos: ela busca construir uma compreensão significativa da ciência, promovendo a formação de uma cultura cidadã capaz de organizar-se social e politicamente diante das questões científicas e tecnológicas.

Dessa forma, investir na alfabetização científica desde as séries iniciais é investir na construção de uma sociedade mais justa, informada e preparada para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

FERARETO, R. et al. Coleção Pocket Books aCOMTECe Níveis de Ensino: da Educação Infantil à Pós-Graduação. Pontes Editores, 2022.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências, v. 3, n. 1, p. 23-34, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 maio 2025.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 8, n. 3, p. 1-23, 2008.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. Investigações em Ensino de Ciências, v. 22, n. 3, p. 525-543, 2017. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/download/112/76/225. Acesso em: 02 abril 2025.

MURI LEITE, A. R.; BONAMINO, A. L. Letramento científico: um estudo comparativo entre Brasil e Japão. Cadernos de Pesquisa, v. 51, n. 180, p. 1-25, 2021.

AGÊNCIA BRASIL. Alfabetização de crianças ainda é desafio para o Brasil. Agência Brasil, Brasília, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noti-

cia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil. Acesso em: 01 maio 2025.
TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Alfabetização científica: conceitos, contextos e desafios. Porto: Porto Editora, 2011.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. Campinas: Papirus Editora, 2018.

TERROSO, A. E. S. N.; NAIDOO, W. A. P. L. Alfabetização científica: uma reflexão. São Paulo: AYA Editora, 2021. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/livros/L241.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

O CORPO E A EDUCAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

AMANDA FORDIANI MARASSI

Resumo
Este artigo analisa a representação do corpo, gênero e identidade na arte contemporânea, com foco em sua aplicação na educação. A pesquisa utiliza revisão bibliográfica com base em teóricos como Judith Butler, Michel Foucault e Arthur Danto, além da análise de obras de artistas como Cindy Sherman, Marina Abramović e Cassils. O trabalho demonstra como o corpo, ao ser utilizado como meio expressivo, questiona normas sociais e culturais, promovendo reflexão crítica no contexto educacional. A partir dessa perspectiva, conclui-se que a arte contemporânea pode contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva e transformadora, valorizando a diversidade e desconstruindo estereótipos de gênero e identidade.
Palavras-chave
Corpo; Gênero; Identidade; Arte Contemporânea; Educação.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos cinquenta anos, a arte contemporânea tem se consolidado como um campo essencial para o questionamento e a transformação das concepções tradicionais sobre o corpo, gênero e identidade. Artistas ao redor do mundo têm utilizado o corpo humano como uma ferramenta poderosa de resistência, expressão e reflexão, desafiando as normas impostas pela sociedade. A partir do auge do movimento feminista até a crescente visibilidade das questões LGBTQIA+, a arte tem se tornado um espaço crucial para a reconstrução de narrativas sobre individualidade, sexualidade e gênero, abrindo novas possibilidades para o entendimento e a valorização da diversidade.

No contexto educacional, a reflexão sobre o conceito de identidade, especialmente no que tange ao gênero, oferece uma oportunidade única de discussão e aprendizagem. O entendimento de que o gênero não é uma característica fixa, mas uma construção social e cultural, tem sido amplamente explorado nas artes visuais. A obra de teóricos como Judith Butler, em Gender Trouble (1990), trouxe uma contribuição significativa ao afirmar que o gênero é performativo, ou seja, não é uma expressão natural do sexo biológico, mas algo que é constantemente criado e reiterado por meio de práticas sociais e culturais. Este pensamento tem sido central para a educação artística contemporânea, pois propõe novas formas de refletir sobre como o corpo e a identidade são representados e compreendidos.

A arte, portanto, desempenha um papel pedagógico fundamental na desconstrução de normas de gênero e na promoção da inclusão. Por meio de diferentes linguagens, como a fotografia, a performance e a arte multimodal, artistas como Cindy Sherman, Claude Cahun, Carolee Schneemann, Zanele Muholi e Marina Abramović têm questionado as representações tradicionais dos corpos masculino e feminino, propondo novas formas de visualizar e sentir as experiências de gênero. No contexto educacional, essas obras e abordagens podem ser ferramentas poderosas para estimular o pensamento crítico e reflexivo nos alunos, desafiando preconceitos e ampliando a compreensão sobre as múltiplas identidades de gênero.

No ambiente escolar, o estudo dessas artistas oferece um espaço para discutir temas como a objetificação do corpo, a sexualização, as expectativas sociais e a diversidade de identidades. Além disso, as práticas artísticas contemporâneas abrem um diálogo sobre a importância de respeitar as escolhas de gênero e as diversas experiências de vida, contribuindo para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa. Ao analisar como o corpo é tratado na arte, os alunos têm a oportunidade de questionar as normas que regulam a sociedade e refletir sobre os próprios conceitos de identidade.

O corpo, como veículo de expressão artística, se torna um agente de afirmação políti-

ca e cultural, capaz de quebrar barreiras e promover um entendimento mais inclusivo e plural da identidade. Para a educação, isso significa a oportunidade de usar a arte como uma ferramenta para questionar as convenções estabelecidas e abrir caminhos para uma maior compreensão da fluidez de gênero e da diversidade de corpos. Ao ensinar sobre essas práticas artísticas, podemos proporcionar aos alunos um espaço seguro e estimulante para explorar suas próprias identidades e questionar as normas que influenciam suas vidas.

Em resumo, ao integrar as discussões sobre corpo, gênero e identidade na educação artística, proporcionamos aos alunos uma visão mais ampla e crítica do mundo contemporâneo. A arte se torna não apenas uma forma de resistência e afirmação, mas também uma poderosa ferramenta pedagógica que ajuda a moldar uma sociedade mais justa, inclusiva e empática, ao questionar as normas preexistentes e propor novas formas de olhar para as identidades de gênero e o corpo humano.

2 DESENVOLVIMENTO

Capítulo 1: O Corpo na Arte: Definições e Conceitos

1.1. Introdução ao Corpo na Arte

O corpo humano tem sido, desde os primórdios da arte, um dos temas centrais de expressão artística. Em sua obra The Body in Pain (1984), Elaine Scarry afirma que o corpo, especialmente quando retratado de maneira visceral e intensa, é uma forma poderosa de comunicar a experiência humana, seja ela de dor, prazer, resistência ou transformação. Na arte, o corpo não é apenas um objeto visual, mas um veículo simbólico e cultural que carrega significados profundos e complexos. A partir desse ponto de vista, a arte oferece uma perspectiva única sobre como o corpo pode ser entendido e reinterpretado, servindo como uma ferramenta pedagógica para discutir temas como gênero, identidade e representações sociais.

De acordo com o filósofo e sociólogo Michel Foucault, em A História da Sexualidade (1976), o corpo é um campo de poder onde as relações sociais, políticas e culturais são materializadas. Em seu trabalho, Foucault argumenta que as normas que regem o corpo não são naturais, mas construídas por instituições e discursos sociais. A arte, portanto, oferece uma maneira de questionar e subverter essas normas, ampliando os limites da representação do corpo e desafiando os paradigmas que regulam sua expressão.

1.2. O Corpo na Antiguidade e na Arte Clássica

Na arte da Antiguidade, o corpo humano era retratado como uma manifestação da perfeição divina e do equilíbrio ideal. As esculturas gregas, como O Discóbolo de Míron e A Vênus de Milo, são exemplos clássicos da busca por um corpo idealizado, com proporções harmônicas e uma busca constante pela simetria. O filósofo Platão, em O Banquete (385 a.C.), vê o corpo como um reflexo da alma, uma ideia que foi amplamente absorvida pelas representações artísticas da época. De acordo com um estudo de Gombrich (1982), o corpo perfeito na arte clássica representava a ordem cósmica e a harmonia universal, princípios que eram centrais na filosofia grega.

A arte clássica também desempenha um papel crucial na educação, oferecendo aos alunos uma base para entender conceitos fundamentais de proporção, simetria e beleza. No entanto, é importante refletir criticamente sobre o corpo idealizado da Antiguidade. Como lembra a historiadora Linda Nochlin, em Why Have There Been No Great Women Artists? (1971), essas representações muitas vezes excluíam a diversidade de corpos, especialmente o feminino, reforçando um conceito de beleza e poder que não era acessível a todos os indivíduos.

1.3. O Corpo na Idade Média e o Corpo Religioso

Durante a Idade Média, a arte foi dominada pela religião e pela visão cristã do corpo humano, que era muitas vezes considerado um veículo de pecado, impureza e subordinação à vontade divina. A arte medieval, como observou o historiador Arnold Hauser em A Social History of Art (1951), era em grande parte dedicada a representar figuras espirituais, como Cristo, a Virgem Maria e os santos, com o corpo sendo retratado de forma

idealizada ou simbólica. A arte medieval distorceu a figura humana para refletir a santidade e a pureza, com o foco no espiritual em detrimento do físico.

Na educação, essa abordagem histórica pode ser usada para explorar como a arte medieval refletiu uma visão restritiva do corpo, vinculada a uma concepção moralista e religiosa. Além disso, pode-se discutir como a arte religiosa foi um reflexo da ordem social da época, onde o corpo não era apenas um templo de devoção, mas também um reflexo das relações de poder entre a Igreja e os indivíduos.

1.4. A Revolução no Corpo na Arte Moderna

A arte moderna, especialmente a partir do final do século XIX e início do século XX, representou uma verdadeira revolução na forma de representar o corpo. Movimentos como o Impressionismo e o Cubismo começaram a questionar as representações tradicionais e a abraçar uma abordagem mais subjetiva e dinâmica. Como escreve o historiador da arte Robert Hughes em A Shock of the New (1980), a arte moderna introduziu o corpo em novas formas, menos preocupadas com a perfeição da representação e mais focadas na exploração das emoções e experiências humanas.

O corpo na arte moderna passou a ser visto não mais como uma estrutura idealizada, mas como algo em constante transformação e em contato com o subjetivo e o psicológico. O trabalho de artistas como Édouard Manet e Pablo Picasso, por exemplo, rompeu com as convenções da arte clássica, explorando a fragmentação do corpo e a multiplicidade de perspectivas. Esses movimentos artísticos oferecem um ponto de partida importante para a educação, pois convidam os alunos a pensar o corpo de maneira não linear e não idealizada, promovendo a compreensão de que a arte pode expressar complexidades emocionais, culturais e pessoais de maneiras inovadoras.

1.5. O Corpo na Arte Contemporânea: O Quebrar de Limites e Ideias

A arte contemporânea trouxe o corpo para o centro das discussões sobre identidade, gênero e poder. Segundo o filósofo e teórico de arte Arthur Danto, em The Transfiguration of the Commonplace (1981), a arte contemporânea se caracteriza por sua capacidade de questionar tudo o que era dado como certo no campo artístico, incluindo a representação do corpo. Artistas contemporâneos, como Cindy Sherman, Carolee Schneemann e Marina Abramović, utilizaram seus próprios corpos como veículos de experimentação e resistência, desafiando as normas tradicionais de gênero, sexualidade e poder. De acordo com Judith Butler, em Gender Trouble (1990), o corpo é um local de performatividade, onde as identidades de gênero não são expressões naturais, mas sim construções sociais e culturais que podem ser subvertidas e reconfiguradas. A arte contemporânea, em muitos casos, explora essas questões, utilizando o corpo como um meio de questionar e reconfigurar as normas de gênero e identidade. Na educação, a arte contemporânea oferece um campo fértil para explorar essas questões com os alunos, incentivando o pensamento crítico sobre as construções sociais do corpo e do gênero.

1.6. A Desmaterialização do Corpo na Arte Contemporânea

Na arte contemporânea, a desmaterialização do corpo é um conceito que tem sido amplamente explorado, especialmente com a ascensão da arte conceitual e da performance. Artistas como Yves Klein, em sua série de impressões corporais, e as experiências de performance de artistas como Marina Abramović e Orlan, exploram a noção de que o corpo não precisa ser representado fisicamente para ser uma experiência artística. O filósofo Jean Baudrillard, em A Sociedade de Consumo (1970), argumenta que a arte contemporânea está cada vez mais interessada na desmaterialização e na construção de significados através de ideias, ações e interações em vez de objetos físicos. Para ele, o corpo, nesse contexto, se torna uma ideia fluida e dinâmica, não mais preso à sua representação material.

Essa noção de desmaterialização pode ser explorada na educação como uma forma de ampliar o entendimento do corpo além de sua aparência física. Artistas contemporâneos desafiam a ideia de que o corpo precisa ser fisicamente representado para que se comunique algo sobre a experiência

humana. Para os educadores, esse conceito oferece uma oportunidade para expandir a definição de "arte" e permitir que os alunos explorem as múltiplas formas de expressão, questionando as convenções sobre o que constitui a arte e o corpo.

O corpo na arte tem sido, ao longo dos séculos, um campo de grande complexidade e transformação. Desde a perfeição idealizada da Antiguidade até as desconstruções subversivas da arte contemporânea, o corpo foi e continua sendo uma ferramenta essencial para explorar as questões de identidade, poder e resistência. Como vimos, filósofos e teóricos, como Foucault, Butler e Baudrillard, oferecem uma base teórica robusta para entender como o corpo na arte é uma construção social e cultural, em constante evolução. Ao integrar essas questões na educação, podemos proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda de como o corpo é representado, desafiado e reconfigurado nas artes, incentivando-os a pensar criticamente sobre as normas sociais que moldam essas representações.

Capítulo 2: O Corpo como Tema na História da Arte

2.1. Introdução

O corpo humano sempre foi uma das representações centrais na arte, sendo utilizado como forma de expressar ideais culturais, sociais, religiosos e filosóficos. Através dos séculos, as representações do corpo na arte não apenas refletiram as mudanças nas concepções estéticas, mas também responderam às transformações das ideias sobre o ser humano, a identidade e o lugar do corpo no mundo. Em um contexto educacional, o estudo do corpo na arte pode servir como uma ferramenta poderosa para ajudar os alunos a refletirem sobre questões de percepção, identidade e diversidade, ao mesmo tempo em que se apropriam de um entendimento crítico sobre os contextos históricos que moldaram essas representações.

Neste capítulo, abordaremos como o corpo foi retratado em diferentes períodos da história da arte, começando pela antiguidade, passando pela Idade Média, Renascimento, Barroco e Modernidade. Para isso, utilizaremos as contribuições de estudiosos e filósofos que ajudaram a desenvolver as noções contemporâneas de corpo e arte, como Michel Foucault, Judith Butler e Arthur Danto, além de obras de referência de artistas de cada período.

2.2. O Corpo na Arte Clássica: A Perfeição Idealizada

Na arte clássica, especialmente na Grécia e Roma antigas, o corpo humano foi idealizado como uma representação da perfeição estética e da harmonia universal. Como observa o historiador de arte E.H. Gombrich, em A História da Arte (1982), o corpo grego era visto como a manifestação da razão e da beleza divina, e os artistas buscavam representar uma forma humana idealizada, com proporções exatas e simetria. Essas representações, como as esculturas de Davi de Michelangelo ou Afrodite de Cnido, tinham como base o conceito de "kalokagathia", que significa a união entre o belo e o bom.

O filósofo Platão, em O Banquete (385 a.C.), defende que a beleza física é uma reflexão da harmonia interna da alma, e essa ideia foi amplamente refletida nas representações artísticas da época. Essa visão também permeia a educação, pois oferece aos estudantes uma base sobre a busca pela simetria, pela proporcionalidade e pela perfeição na arte. Contudo, é importante destacar, conforme argumenta Linda Nochlin em Why Have There Been No Great Women Artists? (1971), que essas representações ideais muitas vezes excluíam a diversidade de corpos, o que limita a compreensão das diferentes formas de beleza e identidade.

2.3. O Corpo na Arte Medieval: O Corpo Submisso e Espiritualizado

Durante a Idade Média, a arte foi amplamente influenciada pela religião, e o corpo humano passou a ser visto como submisso a uma ordem divina. A arte medieval, conforme descrita por Arnold Hauser em A História Social da Arte (1951), focava em representações simbólicas e espirituais, com o corpo sendo frequentemente distorcido para refletir o divino ou para enfatizar qualidades espirituais, como a pureza e a virtude. O corpo humano na arte medieval era retratado de forma pouco realista, muitas vezes em poses rígidas e com proporções não naturais, refletindo a visão cristã de que o corpo era

um veículo da alma, mas também um campo de pecado.

O teólogo São Agostinho, em Confissões (397-400 d.C.), escreveu sobre a natureza do corpo e sua relação com a alma, uma visão que permeava as representações artísticas da época. Na educação, esse período pode ser utilizado para discutir como a religião influenciou a arte, moldando a visão do corpo humano como algo submisso e não terreno. A arte medieval oferece uma excelente oportunidade para refletir sobre o papel da religião na formação das visões culturais do corpo e da moralidade, além de desafiar o conceito de que a arte deve ser estritamente naturalista ou realista.

2.4. O Corpo na Arte Renascentista: A Redescoberta da Antiguidade e a Busca pela Harmonia

O Renascimento representou um ponto de virada na representação do corpo humano. A redescoberta dos ideais da Antiguidade e a valorização do individualismo resultaram em uma busca pela representação mais fiel e realista do corpo humano. Artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Raphael exploraram o corpo humano com um grau de naturalismo que refletia a busca pela perfeição através da observação detalhada da anatomia. A famosa obra de Da Vinci, O Homem Vitruviano, ilustra a relação entre as proporções ideais do corpo humano e a geometria, refletindo a harmonia entre a natureza e as leis matemáticas.

Como argumenta Arthur Danto, em The Transfiguration of the Commonplace (1981), o Renascimento trouxe uma nova abordagem à arte, que não se limitava à estética, mas também buscava entender a essência do ser humano e sua relação com o universo. O estudo do corpo, nesse contexto, envolvia tanto a observação científica quanto a busca pela beleza idealizada. Para a educação, a arte renascentista oferece uma oportunidade única para discutir o impacto da ciência e da filosofia no desenvolvimento da representação do corpo, além de explorar o movimento de humanismo que valoriza a autonomia e a dignidade do indivíduo.

2.5. O Corpo na Arte Barroca: O Corpo e a Emoção

No período Barroco, o corpo humano foi retratado de maneira dramática e emocional, refletindo os ideais do movimento e da intensidade. A arte barroca, com artistas como Caravaggio, Bernini e Rembrandt, enfatizou o uso do corpo para transmitir emoções intensas e capturar momentos de conflito interior. O corpo não era mais apenas uma forma idealizada, mas um veículo para expressar a complexidade da experiência humana, como na obra A Morte da Virgem de Caravaggio, onde a representação do corpo da Virgem Maria está carregada de dramatismo e realismo.

A ênfase na emoção e no movimento no Barroco também pode ser ligada aos estudos de Michel Foucault, que em A História da Sexualidade (1976) analisou como as emoções e os corpos eram disciplinados e governados pelas normas sociais. O corpo no Barroco se torna um instrumento para explorar o limite entre a espiritualidade e a corporeidade, abordando questões de sofrimento, prazer e morte. A arte barroca, portanto, é uma excelente oportunidade para discutir, na educação, o papel das emoções na representação artística e como o corpo se tornou um veículo para expressar a complexidade da experiência humana.

2.6. O Corpo na Arte Moderna: A Fragmentação e a Subversão da Forma

A arte moderna, que emergiu no final do século XIX e início do século XX, trouxe uma ruptura com as representações tradicionais do corpo. Artistas como Pablo Picasso, Egon Schiele e Francis Bacon exploraram a fragmentação do corpo, desafiando as formas convencionais e abrindo novas possibilidades para a expressão artística. A fragmentação do corpo humano na arte moderna é uma metáfora para a fragmentação da própria experiência humana no contexto das rápidas mudanças sociais e culturais da época. A obra de Picasso, especialmente no Cubismo, descompôs o corpo humano em formas geométricas e perspectivas múltiplas, refletindo a subjetividade e a multiplicidade da experiência humana. Segundo Robert Hughes, em A Shock of the New (1980), a arte moderna não só desafiou a percepção tradicional da forma, mas também subverteu a ideia de que o corpo deveria ser representado de forma realista. A arte moderna, nes-

se sentido, pode ser abordada na educação como uma forma de explorar a subjetividade, a fragmentação e a multiplicidade das identidades e experiências humanas.

Este capítulo explorou a evolução da representação do corpo humano na arte ao longo da história, desde a idealização clássica até a fragmentação da arte moderna. Através de movimentos como o Renascimento, o Barroco e a Modernidade, o corpo humano foi progressivamente desconstruído, refletindo as transformações nas visões culturais e filosóficas do ser humano. Ao integrar essas questões na educação, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as mudanças nas representações do corpo e como essas transformações influenciam a compreensão de identidade, emoção e experiência. A arte, ao longo dos séculos, não apenas retratou o corpo, mas também questionou e redefiniu o significado do ser humano em diferentes contextos históricos.

Capítulo 3: O Corpo na Arte Contemporânea: Quebra de Limites e Novas Possibilidades

3.1. Introdução

A arte contemporânea tem se caracterizado pela constante busca por novas formas de expressão e pela desconstrução de limites estéticos, sociais e culturais. O corpo, nesse contexto, deixa de ser apenas um objeto representado na arte para se tornar um veículo de ação, de questionamento e de transformação. Artistas contemporâneos exploram o corpo de maneiras inovadoras e muitas vezes provocativas, utilizando-o como uma ferramenta de resistência, subversão e afirmação de identidade. Este capítulo examina as novas possibilidades que o corpo oferece na arte contemporânea, com ênfase em movimentos como a Body Art, a Performance Art e a integração de novas tecnologias. Através dessa abordagem, podemos refletir sobre como a arte contemporânea redefine o papel do corpo na cultura visual e como isso pode ser abordado em um contexto educacional.

3.2. Body Art: O Corpo como Sujeito e Objeto

A Body Art surge na década de 1960 como um movimento de ruptura com as convenções tradicionais da arte, colocando o corpo humano no centro da obra de arte. Artistas como Marina Abramović, Carolee Schneemann e Chris Burden passaram a utilizar o corpo como meio de expressão, expondo-o a situações extremas e muitas vezes dolorosas, o que desafia o espectador a repensar os limites entre o sujeito e o objeto na arte. Segundo a historiadora da arte Amelia Jones, em Body Art/Performing the Subject (1997), a Body Art se caracteriza pela fusão entre o corpo do artista e o próprio processo artístico, onde o corpo deixa de ser apenas um objeto representado para se tornar o sujeito da ação e da criação.

Nesse contexto, a Body Art torna-se um campo fértil para discussões no âmbito educacional, pois permite questionar as noções de identidade, controle e objetificação. O corpo, ao ser exposto e manipulado de maneiras não convencionais, desafia as normas sociais e culturais, oferecendo uma reflexão sobre o que é considerado aceitável ou transgressor. Através da análise de obras como Rhythm 0 de Marina Abramović, em que a artista permitiu que o público interagisse com seu corpo de maneira livre, os alunos podem discutir os limites da arte, a relação entre o corpo e o espectador e as questões de consentimento e poder.

3.3. Performance Art: O Corpo como Ação e Processo

A Performance Art é um desdobramento da Body Art e representa uma ampliação das possibilidades de utilização do corpo na arte, caracterizando-se pela temporalidade e pelo processo. A Performance Art não é uma arte de produto final, mas sim de experiência, onde o corpo do artista se torna o meio e o objetivo da obra. De acordo com o filósofo e teórico da arte, Arthur Danto, em The Transfiguration of the Commonplace (1981), a Performance Art questiona as noções tradicionais de arte como algo fixo e tangível, substituindo o objeto artístico por uma ação, um evento efêmero que ocorre no tempo e no espaço.

Na Performance Art, o corpo é uma ferramenta de exploração e subversão. Artistas como Vito Acconci, Yoko Ono e Laurie Anderson utilizaram o corpo de maneiras inovadoras para questionar normas sociais, políticas e culturais. Um exemplo famoso de Performance Art é a obra Cut Piece de Yoko Ono,

onde a artista convidava o público a cortar pedaços de sua roupa enquanto ela permanecia imóvel no palco, simbolizando vulnerabilidade e a ideia de ser "consumida" pela sociedade.

Esse tipo de arte proporciona uma oportunidade educacional para explorar a arte como um processo dinâmico e interativo. A Performance Art oferece aos alunos a chance de refletir sobre as questões de autorrepresentação, a temporariedade da arte e a relação entre o corpo do artista e o público. A arte, aqui, se torna uma experiência coletiva que vai além do simples ato de observar, promovendo uma reflexão sobre o papel ativo do espectador no processo criativo.

3.4. A Tecnologia e o Corpo: Novas Fronteiras

Com o avanço das tecnologias digitais e a incorporação de novas mídias na arte contemporânea, o corpo humano passou a ser explorado não só fisicamente, mas também em sua relação com a tecnologia. Artistas como Orlan, Stelarc e Eduardo Kac começaram a investigar o corpo por meio da biotecnologia, da realidade virtual e da manipulação genética. Orlan, por exemplo, em sua série de intervenções cirúrgicas The Reincarnation of Saint-Orlan, utilizou a cirurgia plástica como um meio para transformar seu corpo em uma obra de arte, desafiando as noções de beleza e identidade e abordando questões sobre a modificação do corpo humano.

A relação entre o corpo e a tecnologia também é abordada por Jean Baudrillard, em A Sociedade de Consumo (1970), que argumenta que a tecnologia não apenas transforma o corpo, mas também altera nossa percepção da realidade e do desejo. A arte contemporânea, ao integrar as tecnologias digitais e o corpo humano, questiona as fronteiras entre o biológico e o virtual, entre o físico e o digital. Através de obras que utilizam robótica, realidade aumentada e a modificação do DNA, a arte contemporânea oferece novas possibilidades para pensar o corpo como um campo de experimentação e transformação.

Na educação, essa discussão pode ser utilizada para explorar questões filosóficas e éticas sobre as modificações tecnológicas do corpo, a fusão entre o humano e o digital e as implicações dessa transformação para a identidade. É possível debater, por exemplo, os limites da intervenção tecnológica no corpo e a perda de controle sobre a nossa própria natureza, ao mesmo tempo em que os alunos são incentivados a refletir sobre o papel da tecnologia na arte e na sociedade.

3.5. O Corpo como Reflexão de Identidade e Política

Na arte contemporânea, o corpo se tornou um campo de exploração das questões de identidade, gênero, sexualidade e poder. Artistas como Cindy Sherman, Lorna Simpson e Zanele Muholi têm utilizado o corpo para questionar as construções sociais de identidade e as normativas de gênero e raça. A fotógrafa Cindy Sherman, por exemplo, usa o corpo e o autorretrato para desmantelar as representações tradicionais de gênero e identidade, criando uma série de imagens em que ela mesma se transforma em diversos personagens e estereótipos.

Judith Butler, em Gender Trouble (1990), propõe que o gênero é performativo, ou seja, é algo que se constrói através da repetição de atos sociais. Essa ideia foi amplamente explorada por artistas contemporâneos que subvertem as normas de gênero e sexualidade, usando o corpo como uma ferramenta para questionar a forma como as identidades são moldadas pela cultura. As obras de artistas como Muholi, que documenta as vidas de pessoas negras e LGBTQIA+ na África do Sul, e Simpson, que aborda a interseção de raça e gênero, exemplificam como o corpo na arte contemporânea também se torna um espaço de ativismo político e social.

No campo educacional, essas questões podem ser abordadas para promover a compreensão sobre as intersecções entre arte, identidade e política. O estudo do corpo na arte contemporânea pode ajudar os alunos a refletirem sobre as maneiras pelas quais o corpo é uma construção social e política, e como as representações artísticas podem subverter ou reforçar as normas culturais.

A arte contemporânea, com sua ênfase na transgressão de limites e na exploração das novas possibilidades oferecidas pela tecnologia e pela performance, oferece uma rica área de estudo sobre o corpo. Ao colocar o

corpo no centro da criação artística, os artistas contemporâneos desafiam normas sociais, culturais e políticas, transformando-o em um campo de resistência, reflexão e afirmação de identidade. Para a educação, esse campo de estudo oferece uma abordagem inovadora e provocativa, incentivando os alunos a refletirem sobre as questões de identidade, poder e transformação na sociedade contemporânea.

Capítulo 4: O Corpo e as Questões de Gênero e Identidade na Arte Contemporânea

4.1. Introdução

Nas últimas décadas, a arte contemporânea tem se destacado como um campo privilegiado para a exploração e a desconstrução das normas de gênero e identidade, abordando como os corpos são percebidos, representados e tratados na sociedade. O corpo, enquanto veículo de expressão individual e social, tornou-se um campo fértil para a problematização das categorias tradicionais de gênero, sexualidade e identidade. A arte, neste contexto, oferece não apenas uma maneira de refletir sobre a complexidade das identidades humanas, mas também de subverter os estereótipos e as construções normativas que historicamente marginalizaram certos corpos. Ao incorporar questões de gênero e identidade, a arte contemporânea propõe novos olhares sobre o corpo, suas representações e as dinâmicas de poder que o atravessam. Este capítulo visa analisar como as questões de gênero e identidade são tratadas e representadas na arte contemporânea, com foco em práticas artísticas que utilizam o corpo como meio para questionar e subverter normas sociais e culturais.

4.2. O Corpo como Expressão de Gênero: Desafiando Normas e Expectativas

O corpo, como expressão de gênero, tem sido constantemente desafiado na arte contemporânea. A arte serve como uma arena de contestação das normas estabelecidas, principalmente as associadas ao binarismo de gênero, que concebe os corpos humanos de maneira rígida como masculinos ou femininos. Artistas contemporâneos, como Cindy Sherman e Klaus Nomi, entre outros, têm utilizado o corpo para questionar e quebrar essas fronteiras. Segundo Judith Butler, em Gender Trouble (1990), o gênero é performativo e não uma expressão fixa do sexo biológico; ou seja, as categorias de gênero são construídas através de ações repetidas que moldam a nossa identidade socialmente. A arte, nesse sentido, se torna uma ferramenta crucial para desestabilizar essas construções normativas e visibilizar novas formas de ser e de existir.

A obra de Cindy Sherman, por exemplo, é um estudo constante sobre a construção de identidade de gênero. Ao se transformar em diversos personagens, Sherman questiona as representações e estereótipos de gênero que a sociedade impõe. Essa prática pode ser utilizada em contextos educacionais para discutir com os alunos como a arte contemporânea subverte as expectativas tradicionais sobre o corpo e o gênero, incentivando a reflexão sobre a fluidez e a multiplicidade das identidades de gênero.

4.3. Performance Art e Gênero: A Subversão da Identidade pelo Corpo

A Performance Art tem sido um dos meios mais poderosos de explorar a relação entre corpo e identidade de gênero. Ao utilizar o corpo como ação, a Performance Art permite que o artista viva e manifeste sua identidade de gênero de maneira performática e transgressora. Artistas como Marina Abramović, Genesis P-Orridge e Claudia Cardinale, por meio de performances, questionam as normas de gênero e as expectativas sobre o corpo, levando o espectador a repensar as categorias de masculino e feminino e a própria natureza da identidade.

De acordo com Amelia Jones, em Body Art/ Performing the Subject (1997), a Performance Art oferece um espaço único onde o corpo do artista não é apenas representado, mas também vivido e experimentado. Através da ação, os artistas performam identidades de gênero que subvertem e ampliam as noções tradicionais de masculinidade e feminilidade. Por exemplo, a obra The Artist Is Present de Marina Abramović, que propunha uma interação silenciosa entre o corpo da artista e o público, pode ser interpretada como uma reflexão sobre a presença, a vulnerabilidade e o poder da identidade de gênero.

Esse tipo de arte também pode ser explora-

do na educação como uma maneira de refletir sobre as dinâmicas de poder que atravessam o corpo e a identidade de gênero, estimulando os alunos a pensar sobre como o corpo se torna um meio para questionar as convenções sociais e culturais. A Performance Art, ao colocar em cena o corpo como um agente ativo, pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica para ensinar sobre a fluidez de gênero e as formas de resistência às normas estabelecidas.

4.4. Identidade e Corpos Transgêneros: Um Novo Território de Representação

Os corpos transgêneros representam um dos territórios mais inovadores e significativos na arte contemporânea, pois desafiam diretamente as normas de gênero que têm sido historicamente enraizadas nas representações artísticas. Artistas como Zackary Drucker, A.L. Steiner e Cassils têm utilizado o corpo transgênero para explorar temas de identidade, transição e resistência, criando obras que questionam a fixidez das categorias de gênero. A obra Transgender Body de Cassils, que usa seu próprio corpo para explorar a experiência da transição de gênero, coloca em pauta a violência simbólica e a falta de representação das pessoas trans no campo da arte.

A filósofa Judith Butler, em Undoing Gender (2004), argumenta que as identidades de gênero devem ser vistas como performativas e em constante fluxos, ao invés de como atributos fixos ou naturais. Essa visão desafiadora pode ser aplicada na educação para promover discussões sobre a construção de identidade e a importância da representação de corpos transgêneros nas artes visuais. Além disso, o estudo de artistas transgêneros na arte contemporânea oferece uma forma de questionar as estruturas normativas que muitas vezes marginalizam as experiências de pessoas trans e outras identidades de gênero não conformes.

4.5. O Corpo, a Arte e as Políticas de Identidade

Na arte contemporânea, o corpo tornou-se um campo de resistência política, onde as questões de identidade de gênero, raça, classe e sexualidade se entrelaçam. Artistas como Lorna Simpson, Glenn Ligon e Hank Willis Thomas têm explorado como as representações do corpo estão intimamente conectadas com as políticas de identidade e com as estruturas de poder que organizam a sociedade. A arte, nesse sentido, se torna uma forma de contestação das normas sociais e uma ferramenta para dar visibilidade a corpos que foram historicamente marginalizados.

Como argumenta Michel Foucault em A História da Sexualidade (1976), as normas sociais sobre o corpo e a identidade não são naturais, mas construídas e disciplinadas por instituições de poder. No contexto contemporâneo, a arte se torna uma maneira de subverter essas normas e desafiar as representações tradicionais de identidade e gênero. O trabalho de artistas como Lorna Simpson, que utiliza o corpo como um meio de explorar questões de raça e gênero, proporciona uma maneira crítica de entender como as identidades são moldadas pelas estruturas de poder.

Na educação, o estudo de como o corpo é usado para questionar as políticas de identidade pode ajudar os alunos a refletirem sobre como as normas de gênero e raça estão presentes em suas vidas cotidianas, e como as representações artísticas podem ser uma forma de resistência e transformação social. A arte se torna, assim, uma ferramenta poderosa para fomentar a conscientização crítica sobre as questões de poder e identidade na sociedade.

O corpo, na arte contemporânea, tem sido uma arena fundamental para a reflexão e a subversão das normas de gênero e identidade. Ao colocar o corpo no centro da criação artística, os artistas contemporâneos desafiam as categorizações tradicionais e oferecem novas formas de entender e representar o corpo humano. A Performance Art, a Body Art e a exploração de corpos transgêneros oferecem uma ampla gama de possibilidades para a arte contemporânea refletir sobre as questões de identidade, poder e resistência. No campo educacional, esses temas podem ser explorados para fomentar uma compreensão crítica sobre a fluidez de gênero, as políticas de identidade e o papel da arte como ferramenta de transformação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos como o corpo, gênero e identidade têm sido abordados e representados na arte contemporânea, com uma ênfase especial no papel da arte como ferramenta educativa. Investigamos como artistas, como Cindy Sherman, Marina Abramović, Orlan, Cassils e Lorna Simpson, utilizam seus corpos e práticas artísticas para questionar e desconstruir as normas estabelecidas em relação ao corpo e à identidade de gênero, criando um diálogo essencial sobre a fluidez, a diversidade e a complexidade dessas questões.

A arte contemporânea se apresenta como um campo dinâmico de resistência e subversão, onde o corpo não é mais apenas um objeto de observação, mas um meio de afirmação política e cultural. Ao utilizar o corpo como um veículo de expressão e contestação, esses artistas oferecem novas formas de pensar sobre a identidade de gênero, subvertendo os estereótipos e desafiam as normas sociais que historicamente moldaram a forma como vemos os corpos e as identidades. As obras discutidas não apenas quebram as fronteiras de gênero, mas também nos convidam a refletir sobre as categorias sociais, culturais e políticas que organizam as nossas percepções de "normalidade" e "desvio".

O estudo das práticas artísticas que envolvem o corpo, especialmente na arte contemporânea, tem um valor pedagógico imenso. A arte pode servir como uma ferramenta poderosa no campo educacional, promovendo a reflexão crítica e proporcionando uma compreensão mais inclusiva e plural da identidade. Ao analisar as obras de Sherman, Abramović, Orlan, Cassils e Simpson, por exemplo, podemos trabalhar com os alunos para questionar os limites da identidade e as representações do corpo, estimulando-os a pensar sobre questões de gênero, sexualidade, raça e classe de maneira mais complexa e sensível. O corpo, nesse sentido, se revela como uma poderosa ferramenta de aprendizado, capaz de engajar estudantes de diferentes origens e perspectivas em uma discussão sobre as questões que afetam o cotidiano e as práticas sociais.

Além disso, ao integrar essas obras no ensino de arte, podemos estimular os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica sobre como as normas de gênero e identidade são construídas e perpetuadas através de diversas formas de mídia e representação. A arte, ao ser utilizada como uma forma de questionamento e resistência, pode ser um ponto de partida para debates importantes sobre as desigualdades sociais e as possibilidades de transformação cultural.

Em suma, a arte contemporânea, ao explorar e questionar o corpo e a identidade, oferece um campo fértil para a reflexão educacional. As práticas artísticas que abordam questões de gênero, identidade e política corporal não são apenas relevantes para a arte em si, mas também para a educação, que se torna mais inclusiva e transformadora quando incentiva os alunos a refletirem sobre as complexidades do corpo humano, suas múltiplas expressões e as lutas políticas e sociais que envolvem a identidade de gênero. Por meio dessa análise, podemos perceber como a arte pode promover mudanças significativas no entendimento social, cultural e político das questões de gênero e identidade, oferecendo aos alunos não apenas uma maior compreensão das realidades contemporâneas, mas também ferramentas para questionar e reformular as narrativas dominantes que muitas vezes marginalizam certos corpos e identidades.

Este trabalho demonstra, portanto, que o estudo da arte contemporânea, especialmente com foco no corpo e nas questões de gênero, é fundamental para uma educação que visa a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de construir uma sociedade mais inclusiva e plural. O corpo, enquanto tema e meio de expressão, se revela como um potente agente de transformação, tanto no campo da arte quanto na sociedade, sendo essencial que a educação continue a explorar e discutir esses temas com profundidade e compromisso.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. A sociedade de consumo: seus mitos e estruturas. Tradução de Maria de Lourdes Siqueira. São Paulo: Difel, 1970.

BUTLER, Judith. Gender trouble: feminism and the subversion of identity. Routledge,

1990.
CASSILS. Transgender body [artwork catalogue]. 2010.
DANTO, Arthur C. The transfiguration of the commonplace: a philosophy of art. Harvard University Press, 1981.
DRUCKER, Zackary, et al. Transgender body [artwork catalogue]. 2010.
FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade – Volume 1: A vontade de saber. Tradução de Sérgio Milliet. Edições Graal, 1976.
GOMBRICH, E. H. A história da arte. Tradução de José Lema. São Paulo: Phaidon, 1982.
HAUSER, Arnold. A história social da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1951.
HUGHES, Robert. The shock of the new: the hundred-year history of modern art in a changing world. Alfred A. Knopf, 1980.
JONES, Amelia. Body art/performing the subject. University of Minnesota Press, 1997.
KAC, Eduardo. GFP Bunny [artwork catalogue]. 2000.
KLEIN, Yves. Yves Klein: The blue revolution. Editions Dilecta, 2007.
LORNA SIMPSON. Lorna Simpson: Works 1986-1996. MIT Press, 1996.
NOCHLIN, Linda. Why have there been no great women artists? Art Journal, Vol. 31, No. 3, 1971, pp. 1-3.
ORLAN. The reincarnation of Saint-Orlan [artwork catalogue]. 1990s.
PICASSO, Pablo. Pablo Picasso: Uma biografia. Tradução de Maria João Pires. Taschen, 1998.
PLATÃO. O Banquete. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. (Original em grego, 385 a.C.).
SCARRY, Elaine. The body in pain: the making and unmaking of the world. Oxford University Press, 1984.
SCHNEEMANN, Carolee. Body politics: the art of Carolee Schneemann. MIT Press, 2001.
SIMSON, Lorna. Body politics in the work of Lorna Simpson. Art Journal, Vol. 54, No. 3, pp. 27-33, 1995.

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

RESUMO
A psicopedagogia é um campo que auxilia o processo de inclusão, sendo um diferencial quando se refere a qualificação dos professores. A sala de aula é um ambiente diverso, abrigando diferentes tipos de pessoas, unindo pessoas com ou sem deficiências, cabe ao professor unir, e promover o ensino e a aprendizagem, da maneira mais eficaz possível, agregando e unindo a todos dentro de seus propósitos educacionais. Diante desse contexto este estudo teve como objetivo geral, demonstrar que a qualificação profissional pode ser uma ferramenta auxiliadora na inclusão das crianças como múltiplas deficiências. O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Cunha (2012); Diaz et al. (2009); Reis e Camargo (2008); Sodré (2012), dentre outros. A metodologia selecionada foi a revisão de literatura sendo pautada em publicações, jornais e revistas direcionados a área científica.

PALAVRA-CHAVE: Múltiplas deficiências; Psicopedagogia; Inclusão.

INTRODUÇÃO

As escolas são sistemas complexos que enfrentam desafios significativos no apoio ao aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos. A reforma baseada em padrões e o currículo básico comum aumentaram a ênfase no acesso a um currículo acadêmico desafiador, altas expectativas para todos os alunos e responsabilidade pelos resultados. A legislação federal, da Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência enfatiza que as escolas são responsáveis por todos os alunos, incluindo estudantes com e sem deficiência.

No entanto, as tensões relacionadas ao onde, como e o que aprendem para estudantes com deficiência continuam a persistir, particularmente à medida que mais e mais alunos com deficiência estão sendo educados na sala de aula de educação geral. O surgimento de sistemas de resposta a intervenção e, de maneira mais ampla, de vários níveis de modelos de suporte que enfatizam alta qualidade, base acadêmica baseada em evidências, apoio social e comportamental a todos os alunos com base no ensino geral, com apoios cada vez mais especializados para os alunos, independentemente da etiqueta de deficiência que não sejam bem-sucedidos com os apoios universais, mudaram ainda mais o cenário do ensino geral e os apoios para aprendizado e participação disponíveis para todos os alunos.

Tais reformas apoiam a inclusão completa de alunos com deficiência na sala de aula e no currículo da educação geral e concentram-se em alavancar recursos para apoiar todos os alunos a terem acesso a apoios comportamentais e acadêmicos eficazes com base em suas necessidades de apoio individualizadas, mudando o foco para promover a igualdade e a excelência dentro de uma estrutura de prestação de serviços integrada e inclusiva. No entanto, apesar da ênfase desses modelos no apoio a todos os alunos na sala de aula e currículo de educação geral, os dados sugerem que os alunos com deficiências graves permanecem desproporcionalmente menos propensos a acessar a sala de aula de educação geral.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

Como a qualificação profissional pode ser uma ferramenta auxiliadora na inclusão das crianças como múltiplas deficiências?

Qual a representatividade no cotidiano dos deficientes o atendimento educacional do professor qualificado em psicopedagogia?

Justifica-se a escolha do tema a necessidade de pesquisar sobre práticas educacionais inclusivas e recursos críticos necessários nos modelos de reforma escolar para melhorar o desempenho dos alunos, para todos os alunos, incluindo aqueles com as necessidades mais significativas. A inclusão conecta cinco domínios baseados em evidências como a base de uma transformação escolar eficaz: liderança administrativa, sistemas de apoio em várias camadas, estrutura educacional integrada, envolvimento da família e

da comunidade e estrutura e práticas políticas inclusivas. Embora existam práticas baseadas em evidências em cada um desses domínios, questões de adoção, fidelidade de implementação e sustentabilidade continuam sendo irritantes para as escolas que tentam promover mudanças duradouras que levam a longo prazo.
Diante desse contexto este estudo teve como objetivo geral, demonstrar que a qualificação profissional pode ser uma ferramenta auxiliadora na inclusão das crianças como múltiplas deficiências. E como objetivos específicos, conceituar inclusão; abordar conceitos de diferentes tipos de deficiências, e por fim, compreender a representatividade do professor pós-graduado em psicopedagogia, no processo inclusivo.
O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Cunha (2012); Diaz et al. (2009); Reis e Camargo (2008); Sodré (2012), dentre outros. A metodologia selecionada foi a revisão de literatura sendo pautada em publicações, jornais e revistas direcionados a área científica. Onde foi realizada uma busca bibliográfica por meio das fontes de busca constituídas pelos recursos eletrônicos nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico e na biblioteca eletrônica Scientific Eletronic Library On-line (SciELO), publicados no período de 2007 a 2025.

DESENVOLVIMENTO
A Educação para Todos é um compromisso de oferecer oportunidades iguais para todas as crianças e jovens, conforme previsto na constituição do país. Desde então, várias políticas foram produzidas pelo governo, todas destinadas a oferecer oportunidades iguais de educação a todas as crianças brasileiras, ou dentro do território nacional.

O campo da ciência da implementação, enquanto cresce, ainda está engatinhando e muitas questões permanecem ao promover a adoção em larga escala, a implementação e as mudanças reais nos resultados e nas experiências dos alunos. No entanto, um pequeno subconjunto de escolas implementou com êxito alguma combinação de práticas baseadas em evidências para promover escolas inclusivas de maneiras que funcionem para seus contextos, geralmente com apoio externo inicial de pesquisadores ou consultores educacionais e outros grupos de partes interessadas, por exemplo, membros da comunidade, fundações, etc. (FIGUEIRA, 2014 p. 65).

A Política de Educação para Todos é a política que após a implementação se tornou um estímulo para a introdução da educação inclusiva nas escolas regulares; como resultado, todos os professores das escolas do país deveriam ter competência suficiente para ensinar os alunos com uma ampla gama de necessidades educacionais (REIS; CAMARGO, 2008).
No entanto, os professores em serviço receberam desenvolvimento e treinamento de pessoal inadequados antes da implementação da educação inclusiva e a maioria dos professores não foi desenvolvida profissionalmente para a educação inclusiva, como alunos de pré-serviço no nível de treinamento terciário.
Os alunos são os principais interessados na transformação inclusiva em toda a escola e têm ideias únicas que podem informar a implementação. No entanto, historicamente, os modelos de pesquisa e reforma escolar foram baseados na perspectiva adulta. É necessário mais trabalho para autorizar as perspectivas dos alunos, reconhecendo que os alunos experimentam políticas e práticas em sala de aula no dia a dia e, dado isso, podem compartilhar maneiras de melhorar a prática educacional (CUNHA, 2012).
Pesquisadores documentaram que todos os estudantes, incluindo aqueles com e sem deficiência, podem se beneficiar academicamente e socialmente de práticas inclusivas eficazes, incluindo o uso de estratégias de apoio de colegas, no entanto, grande parte dessa literatura é baseada na análise de medidas formais e informais de resultados e não inclui diretamente a voz dos alunos.

Em todo o mundo, a função mais amplamente reconhecida das escolas é oferecer oportunidades para que as crianças adquiram pelo menos competências básicas em leitura, escrita e computação. Menos discutido pelos educadores, mas de igual impor-

tância, é o fato de as escolas servirem a outras funções sociais menos óbvias, incluindo (1) a prestação de cuidados de custódia enquanto os pais trabalham ou buscam interesses pessoais; (2) atrasar a entrada de crianças na força de trabalho; (3) incentivar o desenvolvimento de competências sociais; e (4) ordenar e selecionar com o objetivo de impedir ou manter papéis, organizações e instituições sociais estabelecidas. Assim, o processo de escolarização tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças, tanto academicamente quanto na sociedade (BORTOLETO et al., 2012 p. 71).

Os efeitos da escolaridade nas crianças podem não ser evidentes nas sociedades em que a grande maioria frequenta a escola. No entanto, em países em que proporções menores da população frequentam a escola, os efeitos são impressionantes. Diferenças substanciais na alfabetização e outras habilidades cognitivas aparecem quando as pessoas que frequentaram pelo menos o ensino fundamental são comparadas com aquelas que não foram expostas à educação formal. Nos países em desenvolvimento, uma grande preocupação é expandir o acesso à educação formal para atingir uma proporção maior de crianças em idade escolar.
Durante esses importantes anos escolares, acredita-se que as crianças estejam funcionando com desenvolvimento no que Piaget chamou de estágios operacionais concretos e formais. Esta fase, são adquiridos conhecimentos básicos, bem como habilidades computacionais e conceituais. As crianças também desenvolvem atitudes relativamente permanentes sobre escolas e aprendizado, incluindo hábitos de estudo. Os autoconceitos acadêmicos e sociais de uma criança se desenvolvem gradualmente com a idade, e as pressões da influência de colegas começam a surgir durante os primeiros anos da escola (SODRÉ, 2012).
O currículo e os métodos de ensino utilizados pelos educadores desempenham um papel fundamental no que diz respeito à obtenção de um ensino eficaz em salas de aula inclusivas (DIAZ et al., 2009). No entanto, um currículo rígido e inflexível que não permita diferenças individuais pode levar à quebra do aprendizado. Os efeitos negativos na educação incluem aspectos como falta de relevância do conteúdo do assunto; falta de materiais, recursos e dispositivos de aprendizagem apropriados; estilos inflexíveis de ensino e gestão de sala de aula; e formas inadequadas de avaliar o aprendizado.
Observa-se que ainda que uma das barreiras mais sérias à aprendizagem pode ser encontrada no próprio currículo e se relaciona principalmente à sua natureza inflexível. Isso impede que ele atenda a diversas necessidades entre os alunos; portanto, o currículo deve ser adaptado para atender a todos os alunos e o princípio da centralidade do aluno também deve ser levado em consideração.

A natureza inflexível do currículo impede que ele atenda às diversas necessidades dos alunos. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, usando técnicas convencionais, torna o aprendizado e o ensino um desafio para o professor e o aluno em uma classe inclusiva (DALLANORA et al. 2007, p. 05).

Por exemplo, em um currículo adaptado aos chamados alunos normais, um professor pode ensinar os alunos escrevendo no quadro. No entanto, isso não é aplicável no caso em que alguns alunos não podem ver. Portanto, o uso de objetos concretos deve ser enfatizado no currículo inclusivo para que todos os alunos se beneficiem.

A avaliação se refere às maneiras pelas quais os professores e outras pessoas envolvidas na educação de um aluno coletam sistematicamente e depois usam informações sobre o nível de desempenho e / ou desenvolvimento desse aluno em diferentes áreas de sua experiência educacional (acadêmica, comportamental e social) (MANTONA, 2015 p. 91).

Os objetivos centrais da avaliação são declarados como fornecendo informações sobre a realização e o progresso do aluno e melhorando o processo de aprendizado e ensino.
O transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) ocorre mais comumente em

adolescentes e crianças, embora os adultos também possam ser diagnosticados com o distúrbio. O TDAH é três vezes mais comum em homens que em mulheres e ocorre em aproximadamente 5 a 7% das crianças em todo o mundo. Embora os comportamentos característicos da síndrome sejam evidentes em todas as culturas, eles receberam mais atenção no Brasil, onde o TDAH está entre os distúrbios psiquiátricos infantis mais diagnosticados. As estimativas indicam que entre 6 e 11% das crianças e adolescentes são afetados pelo TDAH (BORTOLETO et al., 2012).

Somente em meados da década de 1950, os médicos começaram a se classificar como indivíduos "deficientes mentais" que tiveram dificuldade em prestar atenção sob demanda. Vários termos foram cunhados para descrever esse comportamento, entre eles danos cerebrais mínimos e hipercinesia. Em 1980, a American Psychiatric Association (APA) substituiu esses termos por transtorno de déficit de atenção (DDA). Então, em 1987, o APA vinculou o ADD à hiperatividade, uma condição que às vezes acompanha os distúrbios da atenção, mas que pode existir independentemente. A nova síndrome foi denominada transtorno de déficit de atenção / hiperatividade, ou TDAH (DALLANORA et al., 2007 p 07).

O TDAH não apresenta sintomas facilmente reconhecíveis ou testes de diagnóstico definitivos. Os médicos podem distinguir entre três subtipos do distúrbio: predominantemente hiperativo-impulsivo, predominantemente desatento e combinado hiperativo-impulsivo e desatento. Crianças e adultos são diagnosticados com TDAH se mostrarem persistentemente uma combinação de características, incluindo, entre outros, esquecimento, distração, inquietação, inquietação, impaciência, dificuldade em manter a atenção no trabalho, jogo ou conversa ou dificuldade em seguir as instruções e concluir tarefas (SILVA et al., 2015).
Não existe um conjunto objetivo de critérios definitivo para determinar quem tem TDAH e quem não tem. Em vez disso, há um conjunto frouxo de comportamentos (hiperatividade, distração e impulsividade) que se combinam de maneiras diferentes para dar origem ao "distúrbio". Esses comportamentos são altamente dependentes do contexto. Uma criança pode ser hiperativa enquanto está sentada em uma mesa fazendo uma planilha chata, mas não necessariamente enquanto canta em um musical da escola.

Ao menos seis dessas características devem estar presentes “em um grau que não seja adaptável” e esses comportamentos devem causar “prejuízos” em dois ou mais contextos - por exemplo, na escola, no trabalho ou em casa. Estudos mostraram que mais de um quarto das crianças com TDAH retém uma nota na escola e um terceiro não consegue se formar no ensino médio. As dificuldades de aprendizagem associadas ao TDAH, no entanto, não devem ser confundidas com uma inteligência deficiente (DOMINGUES; ZANCANELLA; BASEGGIO, 2013 p. 23).

Esses comportamentos também são de natureza muito geral e não dão ideia de suas origens reais. Uma criança pode ser hiperativa porque está entediada, deprimida, ansiosa, alérgica ao leite, criativa, aprendiz prático, tem um temperamento difícil, está estressada, é motivada por uma cultura louca pela mídia ou por várias outras causas possíveis (REIS; CAMARGO, 2008). Precisa-se fornecer uma ampla gama de estratégias para pais e professores abrangendo as dimensões comportamental, biológica, de desenvolvimento, cognitiva, criativa, cultural, ecológica, educacional, emocional, familiar, física e social da criança com diagnóstico de TDAH e, acredito, sendo um passo na direção certa.

Crianças e jovens com distúrbios do espectro autista (TEAs) experimentam dificuldades na comunicação, interação e imaginação. Em consonância com a política educacional tanto brasileiras quanto internacionalmente compreendem que um número crescente de alunos está sendo educado em contextos populares e estão sendo inseridos naturalmente nas escolas públicas e privadas (STELZER, 2010).
No entanto, as escolas têm lutado para acompanhar o ritmo desses desenvolvimen-

tos. A inclusão é uma das atribuições da educação mais complexas e pouco compreendidas. Os alunos com TEA ainda são vistos como mais difíceis de incluir efetivamente do que os alunos com outras necessidades educacionais especiais, devida as diferentes características que envolvem o cotidiano da criança com TEA.

Os professores desempenham um papel fundamental na inclusão bem-sucedida de alunos com TEA. No entanto, embora todos os alunos possam se beneficiar academicamente e socialmente de relacionamentos positivos com seus professores, aqueles com TEA podem apresentar um desafio nesse sentido. Professores de alunos com TEA relatam tensões ao lidar com as dificuldades que esses alunos têm na compreensão social e emocional, e essas tensões podem determinar a qualidade das interações professor-aluno (SCHMIDT, 2013 p. 12).

O desinteresse por problemas de interação e comportamentais, às vezes exibidos por alunos com TEA, pode tornar menos provável que os professores relatem ter um relacionamento positivo com eles, no entanto a generalização do que é apropriado para alunos com desenvolvimento típico para aqueles com TEA é algo que varia de ambiente para ambiente, uma vez que nem todos os alunos com TEA se comportam da mesma forma durante a interação com outras pessoas. De fato, esses professores podem descobrir que o nível de atenção dispensado pode ter impacto no desempenho acadêmico de alunos com TEA, assim como nas outras crianças.

O termo deficiência intelectual refere-se a um grupo de condições causadas por várias doenças e infecções genéticas. A deficiência intelectual é geralmente identificada durante a infância e tem um impacto contínuo no desenvolvimento de um indivíduo. A deficiência intelectual pode ser definida como uma capacidade significativamente reduzida de entender informações novas ou complexas, aprender novas habilidades e lidar de forma independente, incluindo o funcionamento social.

Como em todos os grupos de pessoas com deficiência, existem muitos tipos de deficiência intelectual com diferentes graus de gravidade. Isso inclui diferenças consideráveis na natureza e extensão das deficiências intelectuais e limitações funcionais, nas causas da deficiência, no contexto pessoal e no ambiente social do indivíduo. Algumas pessoas têm distúrbios genéticos que afetam severamente suas habilidades intelectuais, sociais e outras habilidades funcionais. Outros com comprometimento intelectual leve podem desenvolver habilidades de vida adequadas e são capazes de levar uma vida adulta relativamente independente.

Embora o objetivo da Educação Inclusiva seja incluir todas as crianças com DI nas escolas regulares, há muitos desafios que precisam ser superados para que sua educação seja significativa. Este artigo se concentra principalmente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, uma vez que é provável que eles sejam o maior número com necessidades de educação especial em escolas inclusivas (MANTOAN, 2015 p. 44).

O sistema educacional possui muitas restrições, como falta de instalações de infraestrutura, mão de obra não treinada e recursos inadequados, e requer a coordenação de vários serviços para atender às necessidades de educação especial do indivíduo. Para trabalhar com crianças com DI é fundamental que o professor, reúna conhecimentos, métodos, habilidades e vontade de incluir, embora todas essas habilidades possam não ser necessárias para professores regulares em sala de aula que não contenham crianças com deficiências, um certo nível de habilidade nessas competências, no entanto, é exigido desses professores quando se espera que eles trabalhem com crianças com necessidades especiais.

Existem algumas competências testadas em campo e suportadas como métodos prováveis para fornecer instrução eficaz a estudantes com diversas necessidades de aprendizado. Alguns deles, amplamente utilizados, incluem: tutoria de colegas em toda a classe, aprendizado cooperativo, habilidades de autogestão, instrução diferenciada e uso de tecnologia assistiva. Os professores

da escola precisam, em especial, de habilidades como entrega eficaz de instruções e gerenciamento adequado de uma sala de aula caracterizada pela diversidade.

Educar crianças com síndrome de Down em escolas regulares implica em uma oportunidade de interação com colegas sem deficiência, que se acredita ter um impacto positivo na qualidade de vida desses alunos a longo prazo. Muitos pais de crianças com deficiência esperam que a educação inclusiva leve a amizades e maior competência social para seus filhos, mas alguns também temem que seus filhos se tornem socialmente isolados nas escolas primárias. A dimensão da inclusão de alunos com deficiência na educação é variada, possuindo diferentes maneiras e, portanto, não é fácil de interpretar como um todo.

Em geral, os alunos com deficiência intelectual ou síndrome de Down correm um risco considerável de se tornarem socialmente isolados, pois, em comparação com seus colegas, mostram interação menos frequente entre os pares. Em pesquisas anteriores, muita atenção foi dada às características individuais que influenciam a interação entre pares de crianças com síndrome de Down (CUNHA, 2012 p. 103).

Entre essas características estão as dificuldades de linguagem, problemas comportamentais, aspectos principais do funcionamento interpessoal, como a individualidade para entender os comportamentos, intenções e sentimentos dos outros, baixa persistência de tarefas difíceis e estratégias de prevenção.

As consequências de ter a síndrome de Down combinada com um aumento de demandas e complexidades das situações sociais na infância do meio podem ser uma explicação de por que a interação entre pares é a melhor no jardim de infância, com dificuldades crescentes na infância e mais tarde (BORTOLETO et al., 2012 p. 69).

A formação de professores e o desempenho profissional de um professor são os contextos em que esse termo é usado. Algumas características de uma competência são as seguintes: Uma competência consiste em uma ou mais habilidades cujo domínio afetaria a conquista da competência; uma competência tem sua ligação com todos os três domínios nos quais o desempenho pode ser avaliado. Inclui os domínios do conhecimento, habilidade e atitude; Como competências, possuem uma dimensão de desempenho, são observáveis e demonstráveis; como as competências são observáveis, elas também são mensuráveis. É possível avaliar uma competência a partir do desempenho de um professor.

Os professores muitas vezes simplesmente não são treinados ou apoiados para ensinar crianças com deficiências, (o que torna a especialização em psicopedagogia um diferencial), o que as torna entre as mais marginalizadas em termos de oportunidade e aproveitamento educacional (MONTOAN, 2015 p. 70).

Os padrões nacionais para a formação de professores podem variar consideravelmente entre os países e geralmente são inadequados. A formação de professores para professores regulares também raramente os prepara para trabalhar em diversas salas de aula e, em particular, não os equipa com confiança, conhecimento e habilidades para apoiar efetivamente alunos com deficiências.

Esta é uma das principais razões pelas quais tantas crianças com deficiência permanecem fora da escola ou são excluídas do processo de aprendizagem dentro da escola. Se queremos reacender o progresso em direção à educação básica de qualidade (primeira infância, ensino fundamental e médio) para todos, os professores regulares precisam estar preparados para atender às necessidades de aprendizagem e participação das crianças. com deficiências. Para fazer isso, eles precisam receber treinamento inicial adequado, treinamento contínuo e desenvolvimento profissional e acesso contínuo a apoio e aconselhamento de alta qualidade por pessoal especializado (FIGUEIRA, 2014 p. 66).

A maioria dos professores em sala de aula indica que eles precisam de treinamento intensivo em educação inclusiva incluindo a psicopedagogia, para que possam apoiar alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas aulas. Os professores da sala de aula ficaram frustrados com situações que não conseguiam lidar, como abuso que as crianças haviam experimentado.

Pesquisas revelam ainda que os professores que não realizaram treinamento em relação à inclusão de alunos com deficiência e necessidades especiais de aprendizagem podem exibir atitudes negativas em relação a essa inclusão, enquanto o aumento do treinamento foi associado a atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência (SILVA, 2012).

"O treinamento no campo da educação para necessidades especiais parece melhorar a compreensão e melhorar as atitudes em relação à inclusão" (SODRÉ, 2012 p. 51). Os cursos introdutórios oferecidos por meio de programas de preparação de professores às vezes podem ser inadequados na preparação do educador geral para uma inclusão bem-sucedida.

Às vezes, os educadores, geralmente com treinamento inadequado, usam estilos de ensino que podem não atender às necessidades de alguns alunos. Um educador pode ensinar em um ritmo que acomoda apenas alunos que aprendem muito rapidamente. Como alternativa, o ritmo e o estilo de ensino podem limitar a iniciativa e o envolvimento de alunos com altos níveis de habilidade.

Segundo Paiano (2015) o que é ensinado ou as disciplinas que os alunos podem escolher podem limitar a base de conhecimentos do aluno ou deixar de desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do aluno. Tais barreiras surgem quando não é dada atenção suficiente ao equilíbrio entre as habilidades que preparam os alunos para o trabalho (habilidades profissionais) e as habilidades que preparam o aluno para lidar com a vida (habilidades para a vida).

Alguns alunos são excluídos de certos aspectos do currículo como resultado de ignorância ou preconceito. Por exemplo, os alunos com deficiência física geralmente são impedidos de praticar esportes ou não têm a oportunidade de fazê-lo. Da mesma forma, os alunos do sexo masculino e feminino são incentivados ou pressurizados a cursar determinadas disciplinas na escola ou no nível superior, de acordo com o sexo, porque essas disciplinas os equiparão para empregos que são estereotipados por homens ou mulheres.

Com o treinamento para a carreira docente, pode-se escolher: competência é a capacidade comprovada de escolher, combinar e usar adequadamente conhecimentos, habilidades e outras aquisições que consistem em valores e atitudes para resolver com êxito uma determinada categoria de trabalho ou situação de aprendizagem, bem como para alcançar um desenvolvimento profissional ou pessoal de forma eficaz e eficiente. Nesse sentido, os elementos estruturais de uma competência são: os papéis profissionais ou as tarefas de trabalho / aprendizagem que devem ser realizadas, os padrões de desempenho, o contexto, o conhecimento, as habilidades e as características de personalidade / atitude. Esses elementos estruturais dizem respeito não apenas ao desenvolvimento de programas de treinamento profissional, mas também à sua implementação e avaliação.

As competências dos professores segundo Figueira (2014) estão estruturadas em três tipos:

(1) competência científica / profissional, o que significa conhecimento da matéria ministrada e, ao mesmo tempo, excelente capacidade de cooperação com outros especialistas; a capacidade de envolver os componentes afetivos e éticos do processo didático, além de detalhar, sustentar e argumentar sobre tópicos relacionados ao campo do conhecimento.

(2) competências metódicas - a capacidade de conhecer os alunos e levar em consideração os requisitos específicos de idade, bem como as características individuais, no processo de planejamento e implementação de atividades instrutivo-educativas; a capacidade de moldar, desenvolver os principais componentes da personalidade de cada aluno; a capacidade de se comunicar com os alunos, de influenciá-los e motivá-los a aprender; a capacidade de tornar acessível o conteúdo

da matéria ensinada, para entender as matérias da relação didática; a capacidade de treinar os alunos para auto-treinamento e auto-educação.
(3) competências psicopedagógicas / psicossociais - a capacidade de otimizar as relações inter-humanas e interpessoais necessárias no processo didático: assumindo o conjunto de papéis necessários para esse processo; estabelecer facilmente relacionamentos com os parceiros do processo; a capacidade de organizar os estudantes em relação às tarefas de treinamento e estabelecer relações de cooperação, um clima adequado dentro do grupo de estudantes e resolver conflitos; a capacidade de assumir responsabilidades; a capacidade de orientar, organizar e coordenar, aconselhar e motivar, para tomar decisões dependendo da situação; a capacidade de se comunicar com facilidade, eficácia, para usar de maneira adequada poder e autoridade junto com o entendimento; a diversidade de estilos usados para conscientizar os alunos sobre a necessidade de aprendizado, bem como para estabelecer relacionamentos efetivos com beneficiários, pais, comunidades e outras instituições.
Uma abordagem baseada na lógica da Educação Inclusiva deve começar a partir de uma perspectiva de aprendizado e desenvolvimento que considere os antecedentes dos indivíduos e seus processos particulares de construção de conhecimento. Desse ponto de vista, as estruturas de conhecimento parecem ser construídas pelo indivíduo durante todo o curso de sua interação com o ambiente social, embora estejam fundamentadas na inteligência como capacidade humana. Portanto, o avanço no desenvolvimento cognitivo também é considerado um processo único, para que nem todos os indivíduos alcancem invariavelmente níveis cognitivos mais avançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências dos professores devem ser um meio de servir ao desenvolvimento de crianças, estudantes e outros beneficiários do processo de ensino. O desenvolvimento e a atualização periódica de padrões profissionais relativos à evolução na carreira docente foram e devem ser determinados pela ideia de que os padrões profissionais não representam apenas um problema técnico, mas também devem estar associados aos valores da educação. O próprio sistema de valores é o que guia as competências profissionais dos professores em direção a uma direção ou a outra.
Nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, os professores, independentemente da fase educacional em que atuam, devem respeitar os princípios e regras da ética profissional, promover uma atitude responsável em relação à atividade de ensino, respeitar os direitos dos alunos, sua personalidade e singularidade, bem como os direitos dos pais no relacionamento com os filhos, apoiando-os e incentivando-os.
O reconhecimento e o respeito à diversidade e o multiculturalismo estão correlacionados com o reconhecimento e o respeito das diferenças individuais e a rejeição de qualquer forma de discriminação, e isso é comprovado pelo comportamento pró-social e participação cívica.
Assim, o conhecimento é desenvolvido pela colaboração entre indivíduos que ensinam e aprendem, sendo o relacionamento com os outros e através dele que ocorre a conversão dos processos da dimensão social para a dimensão individual, que é a base do processo de aprendizagem. Sendo assim, conclui-se que o ambiente social historicamente construído fornece as ferramentas físicas e simbólicas que o organismo utilizará como mediador nesse processo.
A construção do conhecimento pode ser considerada como envolvendo experiências individuais que motivam as pessoas a aprender ou não aprender, ou seja, todo aprendizado está vinculado a significados muito específicos para cada indivíduo. A maneira como cada indivíduo lida com essa ambivalência é algo muito peculiar e pode estar relacionado, entre outros fatores, à sua percepção de autoeficácia, ou seja, ao grau em que os indivíduos acreditam que são capazes de atingir determinados objetivos.
Considerando todos esses aspectos, é plausível supor que as dificuldades de aprendizagem possam estar relacionadas, mas não necessariamente, a algumas deficiências intelectuais ou sensoriais, entre outras, em

muitas situações, essas dificuldades resultam de falhas de interação, como as que envolvem o relacionamento do indivíduo com o ambiente social que alteram ou dificultam o desenvolvimento cognitivo. Isso pode ocorrer mesmo entre estudantes com deficiência, que geralmente têm seu potencial de aprendizado subestimado e, como resultado, tendem a ter menos demandas feitas pelo ambiente social.

Portanto, conclui-se, que o processo de inclusão apesar das dificuldades pode ocorrer, desde que o professor esteja comprometido com ela, e assim neste contexto a qualificação é um fato imperativo, que pode auxiliar tanto quem ensina, quanto quem aprende, o que reforça a ideia de haver a maior familiaridade com os conceitos e diretrizes da psicopedagogia.

REFERENCIAS

BORTOLETO, E. J. et al. Caminhos pedagógicos da educação especial. São Paulo: Vozes, 2012.

CUNHA, N. Práticas Pedagógicas Para Inclusão e Diversidade. Wak: Curitiba, 2012

DALLANORA, A. R. et al. A relação da escola com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nos vales do Rio Pardo e Taquari - RS: um pensamento atual. Psicol. pesq. v.1 n.1 Juiz de Fora jun. 2007

DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

DOMINGUES, L; ZANCANELLA, S.; BASEGGIO, D. B. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um olhar voltado para a escola. Barbaroi no.39 Santa Cruz do Sul dez. 2013

FIGUEIRA, E. Psicologia e Inclusão. Atuações Psicológicas em Pessoas com Deficiência. Brasil: Wak, 2014.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. Rev. bras. educ. espec. vol.14 no.3 Marília Sept./Dec. 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar - O Que E Por Que Como Fazer. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PAIANO, R. et al. Programas de intervenção para alunos com tdah no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. Revista Educação Especial, v. 32, 2019 – Publicação Contínua > Paiano.

SCHMIDT, C. Autismo educação e transdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, A. M. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. São Paulo: InterSaberes, 2012

SILVA, S. P. et al. Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. Pro-Posições vol.26 no.2 Campinas May/Aug. 2015.

SODRÉ, M. Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes. Vozes: São Paulo, 2012.

STELZER, F. Uma pequena história do autismo. São Leopoldo: Pandorga, 2010

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.12 no.1 Campinas June 2008.

A LEITURA E A ESCRITA: DOIS PROCESSOS QUE CAMINHAM LADO A LADO

ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS

RESUMO
A leitura e a escrita são dois processos intrinsecamente conectados, que caminham lado a lado, influenciando-se mutuamente e enriquecendo a experiência humana. A capacidade de ler e escrever não apenas amplia o nosso conhecimento e compreensão do mundo, mas também molda a nossa expressão e pensamento de maneiras profundas. A leitura é a porta de entrada para um universo de informações, ideias e emoções. Por meio dela, mergulhamos em outras realidades, viajamos no tempo, conhecemos diferentes culturas e expandimos nossa visão de mundo. Cada livro, cada texto, cada palavra lida é um convite à reflexão, ao aprendizado e ao crescimento pessoal. Por outro lado, a escrita nos permite externalizar nossos pensamentos, sentimentos e experiências de forma única. Ao colocarmos nossas ideias no papel (ou na tela), damos forma às nossas emoções, transmitimos mensagens, registramos histórias e contribuímos para o diálogo e a troca de saberes. Dessa forma, a leitura e a escrita se complementam e se fortalecem. Enquanto a leitura nos inspira, a escrita nos desafia a organizar nossas ideias, a aprimorar nossa capacidade de comunicação e a exercitar a criatividade. São dois processos que se retroalimentam, criando um ciclo virtuoso de aprendizado e evolução constante. Portanto, ao valorizarmos a leitura e a escrita e ao cultivarmos o hábito de praticá-las regularmente, não apenas enriquecemos a nossa própria vida, mas também contribuímos para a construção de uma sociedade mais crítica, informada e criativa. São dois caminhos que, juntos, nos conduzem ao desenvolvimento pessoal e coletivo, ampliando horizontes e abrindo portas para um futuro mais promissor.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Horizontes; Leitura.

INTRODUÇÃO

A escola como todos sabem, é um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura, e a integração das crianças ao contexto socioeconômico e cultural, pois o ato de ler proporciona novas perspectivas, permitindo ao leitor posicionar- se criticamente diante da realidade.

A leitura como uma das formas de acesso ao conhecimento está intimamente ligada à escolha do tipo de texto a ser trabalhado em sala de aula. Construir sentidos sobre algo que não faz parte do contexto histórico social do aprendiz limita e castra as possibilidades de criação e desenvolvimento; seria como escolher um tema que anda não seja dominado, naquele momento pelos alunos. O bom senso do educador nessa escolha é fundamental, preparando e propiciando um ambiente para os desafios de interpretação e compreensão, tornando a leitura em uma tarefa prazerosa.

A leitura implica no reconhecimento de um sentido, a criança precisa saber decifrar os signos, para efetuar a leitura, podendo ocorrer diferenças no entendimento do texto, na sua produção e na sua recepção, também precisa saber escolher o significado mais apropriado para as palavras. A medida em que fazemos uma leitura vão surgindo imagens que se interligam, se completam e se modificam, essas somadas a nossa experiência, nosso estado emocional, nossas premissas, nos auxiliarão a entender o texto. Quanto mais lermos, mais detalhe entrará no texto. Deve- se ler atentamente, prestando atenção a todos os detalhes. Passando algum tempo se começarmos novamente, poderemos perceber novos significados que antes, nas primeiras leituras não havíamos percebido. A partir da nossa organização interior a leitura terá múltiplo sentidos.

Segundo Orlandi (2000, p.39), “ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas despendido e do contingente e pessoas que as praticam”.

É conferida a escola a função de formar o pequeno leitor e desenvolver o hábito pela leitura e a integração da criança ao contexto

socioeconômico e cultural, pois o ato de ler proporciona novas perspectivas, permitindo ao leitor posicionar-se criticamente diante da realidade.

A leitura implica no conhecimento de um sentido, a criança precisa saber decifrar os signos, para que possa efetuar a leitura, podendo ocorrer diferenças no entendimento do texto, na sua produção e na sua recepção, também precisa saber escolher o significado mais apropriado para as palavras. na medida em que fazemos uma leitura vão surgindo imagens que se interligam se completam e se modificam, essas somadas a nossa experiência, nosso estado emocional, nossas premissas, nos auxiliarão a entender o texto. Quando mais lermos mais detalhes encontraremos no texto. Deve-se ler atentamente, prestando atenção a todos os detalhes. Passado algum tempo se começarmos novamente poderemos perceber novos significados que antes, na primeira leitura, não havíamos percebido. A partir de nossa organização interior a leitura terá múltiplos sentidos.

Há necessidade tanto da família e da escola de investir na formação do jovem leitor, incentivá-lo ao hábito da leitura, não somente destinada a escola. A criança está habituada no seu cotidiano a fazer outros tipos de leitura, ela lê o mundo, as coisas que a rodeiam. E como meio de prazer e informação devemos proporcionar à criança livros que estejam próximos a sua realidade levantem questões significativas para ela, como o caso da Pimpa. Quando o ato de ler se configura, inicia o processo de identificação com os personagens e com os acontecimentos, tornando gratificante e prazeroso o ato de ler, transpondo as crianças a um mundo de fantasia e ao mesmo tempo de realidade, por estar próximo a elas. A leitura, muitas vezes vem suprir a necessidades, carências, favorece a adaptação social. O professor deve promover a leitura entre os alunos, sensibilizando-os, oferecendo diferentes contatos com textos escritos, desenvolver a capacidade de ler e escrever, como forma de autoexpressão e apreensão do mundo.

A arte de escrever é uma das formas superiores da linguagem, pois ela requer que a criança seja capaz de conversar a ideia que tem em mente, tendo que ordená-la numa determinada sequência. Há a necessidade de se planejar e esquematizar a colocação no papel e está passa a ser a parte difícil, mas necessária. Quando pedimos para que se redija algo, temos antes, porém, ter a certeza de que a criança já tenha adquirido suficiente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, todas as habilidades necessárias para aprender.

Quando começamos a discutir sobre qualquer assunto e este nos incita a continuar a argumentar, estamos motivados a querer expressar nossa opinião de forma categórica, e gostaríamos de ter a última palavra, mas todos nós sabemos que no meio de uma discussão filosófica, onde várias pessoas estão participando, raramente podemos ter a oportunidade de a nossa palavra ser a última, dessa forma podemos colocar nosso pensamento na nossa escrita. Isto não deixa de ser um meio para que possamos colocar em folha tudo que vem a nossa mente, ou seja o nosso pensamento, sem que haja interrupções de outras pessoas. O documento escrito é mais eficiente para a fixação e conservação das ideias, leva uma grande vantagem sobre a memória, quando registramos algo, este fica gravado para sempre.

A evolução da escrita se faz em ritmo pessoal, com um sentido que é próprio da criança. Existem pessoas que adquirem mais facilidade para escrever, são as diferenças individuais, por esse motivo, há muitos alunos que sentem “medo”, chega ser até traumatizante transcrever seus pensamentos. Para que se torne menos temido, seria aconselhável primeiramente deixá-lo escrever do mesmo modo em que se falam, e aos poucos, com um jeito, após adquirirem confiança na sua capacidade, comecem a modificar seu modo de se expressar, de acordo com as formalidades de nossa língua e aos poucos vão se aperfeiçoando e perdendo esse medo. Quando escrevemos, dispomos da maior parte do tempo em refletir sobre uma melhor forma de expressar, ou seja, transmitir da melhor forma possível aquilo que queremos dizer.

AUTONOMIA NA SALA DE AULA

As aulas de filosofia para criança estimu-

lam o pensar, portanto devemos motivar os alunos a desejá-la, e a pensarem por si mesmos. Dessa forma passarão a agir mais criativamente e reflexivamente.
As pessoas têm estilos diferentes, umas são mais retraídas outras mais extrovertidas, por esse motivo e que temos que criar um ambiente favorável para o bem pensar, o clima é importante, porque cada um se desenvolve diferentemente do outro, e necessita de tratamentos diversificados, se não soubermos o que fazer comprometeremos o pensar das crianças.
A informação e o conhecimento devem ser fornecidos de forma clara e concisa, de modo que tenha significado para elas, e entendam o que ela está acontecendo.

O conhecimento, por si, dá ao objeto cognoscível um novo modo de ser para a criança. Novo, porém só na consciência humana, não na realidade. Os fundamentos para uma análise do processo de conhecimento e da construção das subjetividades no interior das relações educador-educando nas quais ambos co –intencionados -lá realidade, tornam-se sujeitos do ato de conhece -lá, pois: "... as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que faz decidido. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam". (FREIRE, 200, p. 78).

A curiosidade natural do sujeito face ao mundo e a atividade da consciência são fundamentos ontológicos da reflexão e da ação humana.
O ser humano está no mundo e com o mundo, podemos chegar a compreendê-lo como globalidade. Entretanto, no cotidiano, o saber é predominantemente não crítico.
Se a realidade, enquanto compreendida apenas existencialmente era sentida como indesejável, após a tematização, deixará de ser apenas sentida e poderá ser compreendida ou não insatisfatória.
Com a confirmação ocorrera à luz de um conhecimento mais profundo da realidade, da descoberta dos limites ou das possibilidades que representa para realizar o projeto libertador, impõe-se como decisivo o momento das opções: mantê-la ou transformá-la.
As ideias de Freire sobre a teoria do conhecimento rompem com os padrões clássicos relativos a mesma. Embora valorize o existente, partido dele, sabe superá-lo e lhe dá um novo enfoque. Um desses aspectos é a integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa.
Em sua teoria, focaliza-os como momentos de processo global de conhecimento. Ao abordá-los, o interesse primeiro não é o método, ocupa-se mais com a compreensão filosófica, sociológica e política do conhecimento enquanto instrumento de intervenção consciente no contexto histórico.
Um ponto comum e fundamental, nas abordagens de Freire (2000) é a compreensão de que o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O conhecimento da realidade e a transformação dela, visando a construir um mundo no qual todos possam realizar a humanidade, constituem a meta pedagógica da libertação.

A IMPORTÂNCIA DE A CRIANÇA PENSAR BEM
O ato de pensar é algo que ocorre sem que possamos perceber com exatidão como ele se processa, é tão rápido e natural que, muitas vezes, passa-nos despercebidos. Numa discussão animada, são tantos pensamentos que surgem, comentários, sugestões, respostas, discordâncias, escolher qual frase que se encaixa melhor no momento, quais as palavras mais adequadas, avaliar criticamente todos os comentários envolvidos, são tantos detalhes que nem percebemos a complexidade do nosso pensamento. Esses são alguns dos fatores em que a criança deve ser estimulada desde pequena, apesar do pensamento ser natural e todos nós o praticarmos, precisamos aperfeiçoá-lo e estimular as crianças a pensar bem.
Piaget observou o comportamento verbal das crianças e pôde perceber que quando se

comunicavam, elas sentiam necessidade de pensamentos, se interessavam em avaliar como estavam pensando e a partir dessa comparação mudavam ou não seu modo de pensar e agir.
Segundo o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, para que o pensamento seja objetivo e bem estruturado, devemos criar condições de desenvolver adequadamente as habilidades cognitivas de raciocínio e investigação, estas nos auxiliam "...instrumentos ou pré-requisitos para o Pensar Bem, são as bases para qualquer aprendizagem. Estas precisam estar disponíveis, nas crianças e jovens, antes durante os vários momentos da aprendizagem. Elas operam integramente e quando solicitadas e presentes no processo de aprendizagem, desenvolvem-se ainda mais". (texto do Centro Brasileiro de Filosofia).
Segundo Lipman (1995), as pessoas já nascem com habilidades que permitem o pensar. Por isso todos pensam. Mas, nem todos pensam bem.

HABILIDADES VARIADAS
A própria criança age sobre o seu desenvolvimento, portanto, ela mesma vai construir seu conhecimento, através da ajuda de outras pessoas, as quais proporcionarão situações que irão desafiar o raciocínio desta, gerando desequilíbrio na medida em que o professor requer dela uma nova situação desafiadora.
De acordo com Piaget "... o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações...". Apesar de esse processo ser continuo ele se divide em quatro estágios de desenvolvimento lógico, que podem variar de acordo com o ambiente, diferenças individuais e os desafios que estimulam ainda mais o desenvolvimento cognitivo, Para Bruner os três modos de representar o mundo são: inativo que fixa as imagens e as respostas motoras, icônico a qual a imagem entra em ação através da utilização da linguagem e simbólico iniciação da escrita.
Em relação ao sistema cognitivo, Piaget divide nosso desenvolvimento de maneira clara. Para ele ao nascer à criança biologicamente apresenta um esquema reduzido de cognição, ou seja, partilhamos ideias de Vygostsky, Piaget deixa claro que todo sistema cognitivo da criança se desenvolve de acordo com sua interação com o meio externo, como lembram Davis e Oliveira (1992).
De modo que esse sistema de cognição será mais complexo com o passar do tempo. Para DAVIS e OLIVEIRA (1992, p.9):

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento do desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas.

Piaget desenvolve em sua teoria que traz estágios sobre o desenvolvimento, são eles: estágio sensório motor, pré-operatório concreto, operatório formal.
Sensório - motor, vai do nascimento até cerca de 2 anos de idade, nessa fase a criança ainda não é capaz de trabalhar com símbolos, com a linguagem, ainda está presa ao atual momento, estabelece diferenças entre si mesma e os objetos a seu redor.
Pré-operatório, dos 2 anos, até cerca de 7 anos, essa fase se inicia com o aparecimento de linguagem oral, que é uma função simbólica; a criança continua agindo sobre o meio, começa a fase da curiosidade, dos porquês, surge o pensamento intuitivo.
Operações concretas, dos 7 anos até cerca dos 12 anos, os raciocínios concretos já realizados desde que associados a uma realidade concreta, começa a capacidade de classificar e de fazer transformações reversíveis, surge algumas noções de conservação.
Operações formais, aproximadamente a partir dos 12 anos, aparecem o raciocínio lógico e concreto, a criança é capaz de pensar usando abstrações, hipóteses. Nessa fase o adolescente atinge o grau mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento cognitivo não pode ser confundido com a aprendizagem, "... o primeiro é o processo espontâneo, que se apoia predominantemente no biológico. Aprendizagem, por outro lado. É encarada

como um processo mais restrito, causado por situações especifica... e subordinado tanto à equilibração quanto a maturação". Davis (1992)

Por meio das habilidades de raciocínio, podemos ampliar nosso conhecimento por meio das conclusões que fazemos. Elas nos permitem manter a coerência logica de nossos juízos e pensamentos. O que Lipman nos ensina, na verdade, através dessa prática, é que existe a possibilidade de os alunos terem um pensar reflexivo e autônomo, diante das questões que lhes são apresentadas, seja através das disciplinas do currículo em si ou nos conflitos vividos pela sociedade.

É surpreendente como as crianças pequenas conseguem organizar as palavras gramaticalmente corretas, utilizam a linguagem expressando exatamente o que desejam falar, algumas, porém sentem mais dificuldades de se comunicarem corretamente, apesar dessa diferença conseguem raciocinar de modo que consigamos entender o que desejam.

É importante estimular o raciocínio da criança, mesmo que seja numa simples leitura conversa entre amigos, dessa forma estaremos preparando- a para que tenha facilidade de identificar similares e diferenças, metáforas, analogias, argumentar seu ponto de vista em uma discussão, criticar, estabelecer confrontos de opiniões etc.

A criança começa a raciocinar filosoficamente quando ela pergunta "por quê?", a partir desse momento, inicia-se o diálogo investigativo e começará a fazer perguntas de todos os tipos: "Por que o mundo é redondo?" "Por que a cadeira tem que se chamar cadeira e não bola?", as perguntas continuarão por muito tempo, enquanto não forem satisfatórias ou sua imaginação continuar.

Anseiam por respostas que sejam totalmente literais, explicações cientificas, simbólicas, nem contos de fadas, mas que satisfaçam a sua curiosidade, geralmente deverão ser filosóficas, pois muitas perguntas que fazem são consideradas difíceis de responder.

As perguntas feitas com mais frequência envolvem a lógica, ética e a metafísica.

A lógica tem a ver com o raciocínio, com o pensar e as perguntas que a envolvem, geralmente abrangem regras que devemos segui-las para que se tenha consciência, por exemplo: "se o desconto do cinema é somente as quartas-feiras, pressupõe-se que de quinta a terça não haja descontos".

As crianças podem não comentar a respeito das perguntas éticas, mas tem muitas coisas que elas não acham justo, está interessado na moral como todos nós, o que é certo e errado, bom e mal, por exemplo: "Não é justo ficarmos esperando algum tempo no estacionamento do shopping, e quando surgir uma vaga, um outro carro vem estacionar no lugar em que estávamos aguardando".

As perguntas metafisicam são mais complexas, por esse motivo mais difíceis de responder, englobam temas mais gerais. Muitas vezes nos pegam de surpresa e nos deixam sem saber o que responder no momento, por exemplo: "O que é morte?", "O que é tempo"?, "O que é espaço?", "O que é valor?".

Por meio dessas perguntas podemos perceber que o raciocínio filosófico começa bem antes da idade adulta, dessa forma as crianças necessitam ser estimuladas e desafiadas desde pequenas, para que possam desenvolver seu raciocínio lógico.

O diálogo investigativo, faz com que os alunos se posicionem diante de situações diversificadas, expondo e ouvindo opiniões, refletindo sobre elas e justificando-as. Aprender a questionar e dialogar é extremamente importante para que os alunos consigam filtrar a imensa quantidade de informações que chega até eles. "Crianças que são ensinadas a raciocinar através da filosofia apresentem uma melhora no raciocínio de 80%, maior que as crianças que não foram expostas à filosofia (Lipman, 1995).

As crianças são curiosas, adoram a expressão por quê? Piaget explica essa fase como finalismo, porque atribui papel importante à finalidade na explicação do universo, dessa forma a criança constrói novas estruturas, resolvendo seus conflitos internos e decepcionantes constatar que o adulto contribui para que aos poucos ela vá perdendo essa curiosidade e interesse, natural de toda criança sadia, que reflete e quer saber a respeito do mundo em que vive.

Quando começa, a investigar sobre determinado assunto em que está curiosa, ela faz premissas, mesmo assim precisa de base

para se chegar à conclusão. “caminha lentamente”, analisa sintetiza, conclui até resolver o problema em questão.
Habilidade de investigação está associada com a execução de métodos científicos ou com a busca dos caminhos para se chegar as soluções dos problemas. Para auxiliar a investigação, deve-se desenvolver a observação, expor com precisão questões e hipóteses, fazer generalizações adequadas, constatar, verificar etc.
O Programa de Filosofia Para criança não prioriza apenas a capacidade do desenvolvimento do raciocínio lógico, mas o julgamento e atuação no espaço social, portanto ele enfatiza que o resultado deve ser o desenvolvimento da razoabilidade.
É importante compreendermos que ser razoável não significa o uso da racionalidade pura, mas ser capaz de também fazer julgamentos. A escola deve proporcionar uma educação que invista na razoabilidade, isto é, que seja acrescentada a ela o julgamento. Deve priorizar o contexto no qual os alunos aprendam a usar a razão para que possam crescer capazes de raciocinar, "se fundamentar na razão significa um número maior de futuros pais razoáveis cidadãos mais razoáveis e fatores mais razoáveis em geral” (LIPMAN, 1995, p. 22).

A SALA DE AULA COMO UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Torna-se impossível trabalhar filosofia em uma sala de aula tradicional, com professores autoritários, rígidos, alunos quietos e sentados em fileiras, falando somente quando solicitado, fazendo exercícios de memorização, a filosofia entre outros fatores, exige conversação e diálogo par se tornar uma comunidade de investigação. Investigação não é um comportamento habitual, convencional ou tradicional. Mas se na prática houver a autocorreção, resultará na investigação. Abrange o comportamento do cientista que explora. Quando se está envolvido em considerar alternativas, construir hipóteses, testar e outras formas de busca para se chegar a um caminho.

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins, e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 66).

Segundo Lipman (1990) a disciplina filosofia é adequada tanto para o ensino do 1º como do 2º grau, porque é possível traduzir todo conhecimento acumulado em linguagem simples e sequenciada de acordo com o nível em que a criança está no momento. Por meio das novelas, pode transmitir conceitos e conhecimentos relativamente difíceis para a compreensão da criança, como logica, temas éticos e metafísicos, mas de modo que ela entenda com exemplos de seu dia a dia, transmitidos por crianças e adultos numa linguagem simples, interessante e educativa, oferecendo aos jovens um modelo de vida mais racional, auxiliando numa futura experiência pessoal e social mais fundamentada.
Pode-se aproveitar o ambiente de uma sala de aula convencional, mas os alunos deverão estar em círculo de maneira que todos possam ver e ouvir os colegas, deverão se sentir livres para falarem o que desejam, mas se respeitado mutuamente.
De acordo com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, para se transformar a sal de aula numa comunidade de investigação é necessário:
Fazer com que os alunos falem de modo bem articulado e estruturado. A fala opera o pensamento. Para Vygotsky o pensamento a linguagem tem origens diferentes, mas em certo momento do desenvolvimento eles se unem e organizam-se. (Seminário 1989).
Fazer os alunos cada um na sua veze sobre o assunto do momento, deverão levantar a mão quando desejam falar, respeitando a opinião e os pontos de vista dos amigos, e não poderão falar sobre qualquer outro assunto, somente ao tema em pauta, isto garante a coerência e facilita na organização

interna.
Cobrar dos participantes que ouçam o que os outros dizem habituá-los a ouvir e prestar atenção garante a organização das ideias.
Pedir aos participantes que falem sobre o que acham do que ou outros dizem, prestando mais atenção poderão se posicionar a respeito do que é dito, concordando ou discordando do tema em questão.
Exigir dos participantes, que apresentem razões justificadas para o que dizem fundamentado suas posições.
Trabalhar a "historias" e os temas, por eles suscitados.

Os alunos deverão:
Permanecer em círculo para facilitar o diálogo.
Ler em voz alta, cada criança lerá um parágrafo da história a ser trabalhada, a leitura ajudará a estimular mais o envolvimento grupal.
Estimulará a prática, o gosto pela leitura e pelo entendimento, conceituando e reconhecendo parágrafo.
Ampliação do vocabulário.
Levantar as questões que o texto sugere, o professor deverá deixar que os próprios alunos assumam o levantamento, dessa forma aprenderão a identificar e formular problemas e organizar pensamentos.
Identificar as questões, cujas preocupações se relacionem, estabelecendo analogias entre as ideias, facilitando na identificação dos temas para o debate e preparando para síntese.
Examinar criticamente os temas levados, trocando ideias e pontos de vista pessoais, dando mais clareza aos temas abordados.
Utilizar outras formas de expressão, que não seja somente a expressão oral, estimulando assim, os alunos a se expressarem por meio da escrita, teatro, desenho, pintura, música, jornal, etc.
"... tal metodologia promove o verdadeiro processo de construção coletiva do conhecimento a respeito dos temas levantados e, como processo, é excelente recurso para o desenvolvimento das habilidades do pensamento". (Texto do Centro Brasileiro de Filosofia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar a importância vital da leitura e da escrita em nossas vidas. Esses dois processos, que caminham lado a lado, desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional de cada indivíduo.
A leitura nos permite explorar novos mundos, ampliar nossa compreensão do universo e nutrir nossa imaginação. É por meio dela que adquirimos conhecimento, desenvolvemos empatia, aprimoramos o pensamento crítico e nos conectamos com diferentes perspectivas e culturas.
Por outro lado, a escrita é a ferramenta que nos possibilita expressar nossas ideias, sentimentos e experiências de forma única e autêntica. Ao escrever, organizamos nossos pensamentos, aprimoramos nossa capacidade de comunicação e deixamos um legado que pode impactar positivamente a vida de outras pessoas.
Ao reconhecer a interdependência entre a leitura e a escrita, percebemos que esses processos são essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Eles não apenas nos permitem adquirir conhecimento e expressar nossa criatividade, mas também nos capacitam a nos tornarmos cidadãos mais críticos, informados e participativos na sociedade.
Portanto, incentivar a prática da leitura e da escrita em todas as idades e contextos é investir no potencial humano, na construção de sociedades mais justas e no fortalecimento da democracia. Que possamos valorizar e cultivar esses dois pilares do conhecimento, pois juntos, eles nos conduzem a um mundo de possibilidades infinitas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

DAVIIS, Claudia; OLIVEIRA, ZILMA. Psicologia da Educação. 2°ed. São Paulo, Cortez;2008

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

LIPMAN, Matthew. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. Campinas: Cortez, 2000.

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação psicopedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. A partir de uma abordagem qualitativa e de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se compreender como o psicopedagogo pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos, promovendo sua participação ativa e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Foram analisadas contribuições teóricas de autores como Alicia Fernández, Maria Teresa Eglér Mantoan e Lev Vygotsky, além de legislação educacional vigente. Os resultados indicam que o papel do psicopedagogo é fundamental na mediação dos processos de aprendizagem, na formação de professores e na construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar, psicopedagogia, deficiência intelectual, educação, aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the role of psychopedagogy in the inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream education. Based on a qualitative approach and bibliographic research, it analyzes how the psychopedagogue can support the cognitive, social, and emotional development of these students, encouraging their active participation and promoting respect for diversity within the school environment. The study draws on theoretical contributions from authors such as Alicia Fernández, Maria Teresa Eglér Mantoan, and Lev Vygotsky, as well as current educational legislation. The findings indicate that the psychopedagogue plays a key role in mediating learning processes, supporting teacher development, and fostering a truly inclusive school culture.

KEYWORDS: school inclusion, psychopedagogy, intellectual disability, education, learning.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito assegurado legalmente e um compromisso ético e social que visa garantir a equidade no acesso ao conhecimento, respeitando as singularidades de cada sujeito. Mais do que um ideal pedagógico, ela representa uma transformação necessária nas estruturas educacionais, exigindo mudanças significativas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização das instituições de ensino. A inclusão plena de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, portanto, constitui um desafio contínuo, que demanda políticas públicas eficazes, estratégias pedagógicas flexíveis e o engajamento coletivo da comunidade escolar.

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, impactando diretamente habilidades conceituais, sociais e práticas. No cotidiano escolar, tais limitações podem se traduzir em dificuldades no processo de aprendizagem, na comunicação, na socialização e na realização de atividades rotineiras. Diante disso, o ambiente escolar precisa se mostrar acolhedor, adaptado e preparado para atender a essas necessidades, o que implica na atuação de profissionais capacitados e sensíveis às particularidades desses estudantes. A simples inserção do aluno na sala de aula regular não garante sua inclusão efetiva; é necessário que ele tenha acesso significativo ao currículo e às interações sociais que favoreçam seu desenvolvimento global.

Nesse cenário, a psicopedagogia emerge como uma área essencial de interface entre a psicologia e a pedagogia, proporcionando uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem e das dificuldades que podem surgir nesse percurso. O psicopedagogo atua como mediador entre o aluno e o saber, identificando entraves, propondo intervenções personalizadas e apoiando a prática docente com estratégias inclusivas. Sua presença no contexto escolar contribui

não apenas para o diagnóstico e o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem, mas também para o fortalecimento das práticas colaborativas entre educadores, gestores e famílias, promovendo uma visão integrada e empática do processo educativo.

Além disso, a psicopedagogia desempenha um papel relevante na promoção de uma cultura escolar inclusiva, ajudando a desconstruir preconceitos, repensar normas rígidas e valorizar a diversidade como elemento constitutivo do ambiente educativo. Sua atuação não se restringe ao atendimento individualizado, mas também se estende ao assessoramento institucional e à formação continuada de professores, favorecendo práticas pedagógicas mais sensíveis, adaptáveis e responsivas às necessidades de todos os alunos.

Dessa forma, este artigo tem como questão norteadora: como a psicopedagogia pode contribuir para a inclusão eficaz de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar regular? Com base nessa indagação, o objetivo é refletir sobre a relevância da atuação psicopedagógica na promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver em igualdade de condições. Acredita-se que o olhar psicopedagógico, pautado na escuta, no acolhimento e na articulação entre teoria e prática, pode ser um agente catalisador de mudanças significativas no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de um projeto educativo mais justo, democrático e acessível a todos.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM EM SUA TOTALIDADE

A psicopedagogia é uma área de atuação interdisciplinar que surgiu da necessidade de compreender os processos de aprendizagem em sua totalidade, superando visões reducionistas que separavam o ato de aprender em compartimentos isolados. Ela não se limita ao campo cognitivo, mas também considera fatores emocionais, sociais, familiares, culturais e até mesmo históricos que influenciam a forma como o sujeito aprende. Essa abordagem ampla busca reconhecer o aluno como um ser único, com múltiplas dimensões que devem ser consideradas durante o processo educativo.

O surgimento da psicopedagogia responde a uma demanda histórica por respostas mais eficazes às dificuldades de aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento humano, aliado às transformações sociais e educacionais, tornou evidente que muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos não podem ser explicadas apenas por falhas nos métodos de ensino ou por limitações intelectuais. A aprendizagem, como processo complexo e multifatorial, envolve a interação entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o meio em que está inserido. Com isso, a psicopedagogia passou a se consolidar como uma ferramenta essencial para compreender essas dificuldades e propor intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito em situação de aprendizagem.

Uma das principais referências nesse campo, Alicia Fernández (1991), destaca que o ato de aprender não é algo isolado, mas atravessado por uma rede de influências internas e externas. Segundo ela, a aprendizagem é profundamente marcada pelos afetos, pelas experiências familiares, pelas crenças individuais e pelas vivências escolares anteriores. Ao reconhecer isso, a psicopedagogia propõe um olhar sensível e atento às histórias de vida dos aprendentes, considerando que cada sujeito traz consigo uma bagagem emocional e social que impacta diretamente sua relação com o conhecimento. Assim, um aluno que apresenta resistência à leitura, por exemplo, pode estar expressando muito mais do que uma dificuldade técnica — pode estar revelando inseguranças, traumas ou falta de estímulo em sua trajetória.

Dessa forma, a atuação do psicopedagogo deve ir além da simples identificação de déficits ou dificuldades escolares. É necessário um olhar investigativo e empático, capaz de perceber o sujeito em sua totalidade, reconhecendo não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades. Com essa compreensão ampliada, o profissional pode desenvolver estratégias personalizadas, mais eficazes e humanizadas, promo-

vendo não só o aprendizado, mas também o fortalecimento da autoestima e da autonomia do aluno. O psicopedagogo, portanto, não atua apenas sobre o sintoma (a dificuldade), mas investiga suas causas, buscando compreender o contexto em que ele se manifesta e as relações que o mantêm.

No espaço escolar, a presença do psicopedagogo é fundamental para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Esse profissional contribui tanto na prevenção quanto na intervenção das dificuldades de aprendizagem. Por meio de um trabalho conjunto com professores, coordenadores pedagógicos e familiares, o psicopedagogo pode identificar sinais precoces de dificuldades, propor adaptações metodológicas e orientar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam necessidades específicas. Sua atuação favorece uma escola mais sensível à diversidade, mais preparada para lidar com os desafios contemporâneos e mais comprometida com a aprendizagem de todos.

Além disso, a psicopedagogia valoriza a escuta e o diálogo, promovendo espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Isso permite que os profissionais da educação repensem suas ações, adaptando suas estratégias e atitudes de forma a acolher melhor os alunos e a lidar com os desafios do cotidiano escolar. A atuação do psicopedagogo, nesse contexto, funciona como uma ponte entre os saberes pedagógicos e psicológicos, articulando intervenções que respeitem as singularidades de cada sujeito. Em reuniões pedagógicas, formações continuadas e atendimentos individualizados, esse profissional se torna um agente de transformação da cultura escolar.

Outro aspecto relevante é a atuação do psicopedagogo fora do ambiente escolar, como em clínicas, consultórios e projetos sociais. Nesses espaços, o trabalho é igualmente importante, pois permite um acompanhamento mais individualizado e focado nas demandas específicas de cada sujeito. Nessas situações, o psicopedagogo pode aprofundar o diagnóstico clínico-pedagógico, desenvolver planos terapêuticos personalizados e, ao mesmo tempo, manter o diálogo com a escola e a família, assegurando que o processo de aprendizagem seja acompanhado de forma contínua e articulada. Essa abordagem sistêmica é essencial, pois reconhece que a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas dentro de um conjunto de relações e influências que precisam ser integradas.

A formação do psicopedagogo, por sua vez, precisa ser sólida, crítica e sensível à realidade escolar brasileira. Para que esse profissional atue de maneira eficaz, é fundamental que tenha conhecimento teórico interdisciplinar, habilidades de escuta e observação, além de uma postura ética e reflexiva. A atuação psicopedagógica exige sensibilidade para identificar nuances sutis do comportamento do aluno, capacidade de análise para articular os aspectos emocionais e cognitivos e compromisso com o bem-estar e a aprendizagem do sujeito. Portanto, investir na formação contínua desse profissional é garantir um olhar mais humano e competente sobre os desafios educacionais da atualidade.

É importante destacar também que a psicopedagogia se articula diretamente com os princípios da educação inclusiva. Ao valorizar a singularidade de cada sujeito, ela contribui para a construção de ambientes educacionais mais democráticos e acessíveis. O psicopedagogo, nesse sentido, torna-se um aliado da inclusão ao defender práticas pedagógicas adaptativas, promover o respeito às diferenças e contribuir para a quebra de paradigmas excludentes que ainda persistem nas escolas. Seu trabalho é orientado por uma ética do cuidado, que reconhece o potencial de cada aluno, mesmo diante de limitações ou barreiras impostas pelo sistema educacional.

Portanto, podemos afirmar que a psicopedagogia representa uma abordagem transformadora, que busca compreender o aprender humano em sua complexidade. Ao integrar conhecimentos de diversas áreas, como psicologia, pedagogia, neurologia, linguística e psicanálise, ela oferece uma perspectiva rica e abrangente sobre os desafios e possibilidades da aprendizagem. A escola, como espaço privilegiado para esse processo, se beneficia imensamente da atuação psicopedagógica, que contribui para a

construção de uma educação mais sensível, eficiente e inclusiva.

Mais do que uma resposta às dificuldades de aprendizagem, a psicopedagogia é um convite à escuta, ao diálogo e à compreensão profunda do sujeito em seu processo de formação. Sua atuação, seja no espaço clínico ou institucional, carrega consigo a missão de apoiar, orientar e transformar realidades. Em um mundo cada vez mais diverso e exigente, contar com profissionais que compreendam as nuances da aprendizagem humana é uma necessidade urgente para garantir o direito de todos à educação de qualidade. Dessa maneira, a psicopedagogia não apenas complementa a ação pedagógica, mas a enriquece e a potencializa, sendo peça-chave para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas e humanizadoras.

INCLUSÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

A inclusão escolar é um tema de extrema relevância na atualidade e está profundamente ligado ao conceito de justiça social. Em uma sociedade que ainda apresenta muitos desafios relacionados à equidade, promover a inclusão no ambiente educacional é um passo fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, possam exercer plenamente seu direito à educação. Mais do que uma política pública, a inclusão se configura como um imperativo ético, cuja finalidade é romper com práticas excludentes historicamente perpetuadas nas instituições de ensino.

A proposta de uma educação inclusiva rompe com modelos antigos, que segregavam os alunos de acordo com suas dificuldades ou limitações. Ao invés de criar salas ou escolas separadas para alunos com necessidades especiais, a inclusão defende que todos os estudantes compartilhem o mesmo espaço, convivendo e aprendendo juntos. Essa convivência, além de beneficiar os alunos com deficiência, também promove valores como o respeito, a empatia e a solidariedade entre todos os estudantes. Uma escola inclusiva é, portanto, aquela que se transforma para acolher a todos, sem exceção, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva da experiência humana e escolar.

Para que a inclusão escolar se torne realidade, é necessário promover mudanças significativas na estrutura e na cultura das escolas. Isso inclui a formação continuada dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e a construção de ambientes escolares que acolham verdadeiramente a diversidade. Essa transformação demanda tempo, investimento e, principalmente, um compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem. Também é fundamental que haja envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, famílias e estudantes, em um processo coletivo de construção de um espaço educacional democrático.

Segundo Mantoan (2006), uma das maiores referências brasileiras no campo da inclusão, a presença do aluno com deficiência na escola não é suficiente. É preciso garantir sua participação ativa nas atividades escolares e proporcionar condições reais de aprendizado. Isso significa ir além da adaptação física do espaço e atuar nas práticas pedagógicas, no currículo, na avaliação e nas relações interpessoais que se estabelecem dentro da escola. O desafio está em desenvolver estratégias que não apenas permitam a permanência do aluno na escola, mas que garantam sua efetiva aprendizagem, respeitando suas necessidades e potencialidades.

Nesse contexto, o acolhimento emocional dos alunos é um aspecto central. Crianças e adolescentes que se sentem aceitos e respeitados têm mais chances de se desenvolver plenamente, superar suas dificuldades e construir vínculos positivos com o processo de aprendizagem. Por isso, a inclusão escolar deve ser vista como um projeto coletivo, que envolve toda a comunidade escolar: professores, gestores, alunos, famílias e demais profissionais. O ambiente educacional precisa ser construído com base na escuta, no diálogo e na valorização das singularidades, favorecendo a construção de relações afetivas e de confiança.

A legislação brasileira tem avançado significativamente no reconhecimento e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) é um marco nesse sentido, assegurando que nenhuma criança ou jovem seja excluído do

sistema educacional em razão de sua deficiência. Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta as escolas para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas, reforçando a importância do atendimento educacional especializado e da formação adequada dos profissionais da educação. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta obstáculos, como a falta de recursos, a resistência institucional e a ausência de formação específica.

A atuação do psicopedagogo, nesse processo, é de suma importância. Ele pode atuar como facilitador da inclusão, promovendo uma escuta ativa e mediando as relações entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo. Além disso, contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. O psicopedagogo atua na perspectiva da mediação e da intervenção, buscando compreender os fatores que influenciam o processo de aprender e propondo caminhos que valorizem a experiência de cada sujeito. O psicopedagogo pode também orientar os professores na identificação de barreiras à aprendizagem e no planejamento de atividades que sejam significativas e acessíveis para todos. Sua atuação inclui ainda o acompanhamento individualizado dos alunos, considerando suas potencialidades, dificuldades e interesses, sempre com foco no desenvolvimento integral do sujeito. Essa intervenção contribui para tornar o ambiente escolar mais equitativo, possibilitando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, encontrem oportunidades reais de aprendizagem e crescimento.

Importante destacar que a inclusão não se limita ao atendimento de alunos com deficiência. Ela abrange todos os estudantes que, por diferentes razões — como contextos sociais vulneráveis, dificuldades emocionais ou transtornos de aprendizagem — necessitam de uma atenção diferenciada. Assim, a psicopedagogia amplia sua atuação, contribuindo para uma educação mais equitativa e atenta às necessidades de todos os sujeitos. A perspectiva inclusiva envolve também o combate ao preconceito, à discriminação e à estigmatização, promovendo uma cultura escolar mais justa e humana.

Outro ponto relevante é a importância de uma avaliação pedagógica que considere as particularidades dos alunos, indo além de provas padronizadas. A avaliação inclusiva valoriza o progresso individual, o esforço e a superação de desafios, respeitando o ritmo de cada aprendiz. O psicopedagogo pode contribuir nesse aspecto ao propor instrumentos avaliativos mais sensíveis e compatíveis com as características dos alunos, fortalecendo a autoestima e a motivação para aprender. Avaliar, nesse contexto, é reconhecer as conquistas, por menores que pareçam, como indicadores de desenvolvimento.

A formação docente contínua também é pilar essencial da inclusão. Os professores precisam estar preparados não apenas para aplicar métodos diferenciados, mas para refletir criticamente sobre suas práticas e revisar concepções que possam limitar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. O psicopedagogo, por atuar diretamente na intersecção entre teoria e prática, pode oferecer suporte formativo, promovendo oficinas, rodas de conversa, estudos de caso e momentos de reflexão conjunta com os educadores. Essa articulação fortalece a autonomia docente e amplia o repertório pedagógico da equipe escolar.

Dessa forma, a inclusão escolar se concretiza na ação coletiva, ética e comprometida com a valorização da diversidade humana. Trata-se de um projeto de sociedade, que reconhece o direito de todos à educação como fundamento para uma convivência mais democrática, plural e solidária. Quando a escola se torna verdadeiramente inclusiva, ela não apenas atende melhor seus alunos, mas se transforma em um espaço de formação cidadã e de construção de um futuro mais justo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que seu foco está na compreensão das experiências, práticas e percepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional inclusivo.

A natureza exploratória e interpretativa do estudo justifica essa escolha metodológica, pois permitiu uma análise mais aprofundada, subjetiva e contextualizada dos fenômenos observados, indo além dos dados numéricos para captar o significado das ações e vivências no cotidiano escolar. Conforme aponta Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender os fenômenos em seu ambiente natural, considerando as perspectivas dos participantes como centrais para a análise.

A escolha da abordagem qualitativa também se alinha à complexidade do tema da inclusão escolar, que envolve dimensões pedagógicas, sociais, emocionais e institucionais, exigindo uma investigação que contemple essa multiplicidade de fatores. Dessa forma, a pesquisa visa não apenas identificar práticas inclusivas, mas compreender como elas se constituem, quais sentidos produzem e quais barreiras ainda persistem na busca por uma escola verdadeiramente acessível e acolhedora para todos.

Para a construção do referencial teórico, foi realizada uma ampla revisão de literatura, envolvendo livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados à psicopedagogia, à inclusão escolar e à atuação do psicopedagogo no contexto educacional. Essa etapa teve como objetivo sustentar teoricamente as discussões propostas e contextualizar o problema de pesquisa dentro dos marcos normativos e científicos atuais. Autores como Mantoan (2006), Vygotsky (1997), Fernández (1991), Nóvoa (1992) e Mittler (2003) foram fundamentais para compreender a relação entre desenvolvimento humano, mediação pedagógica e práticas inclusivas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e familiares de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa estratégia foi escolhida por possibilitar um equilíbrio entre questões previamente elaboradas e abertura para que os participantes pudessem expressar livremente suas experiências e pontos de vista. As entrevistas ocorreram tanto de forma presencial quanto por videoconferência, respeitando os protocolos sanitários vigentes e garantindo a participação de profissionais e familiares de diferentes regiões e contextos escolares. Essa diversidade de vozes enriqueceu a pesquisa ao oferecer múltiplas perspectivas sobre a inclusão escolar.

Além das entrevistas, foram aplicados questionários estruturados aos alunos, com o apoio e mediação de psicopedagogos, com o intuito de compreender sua percepção em relação ao ambiente escolar, à acolhida de suas necessidades e ao apoio recebido para superar desafios na aprendizagem. A escuta dos alunos foi considerada fundamental para avaliar a eficácia das práticas inclusivas a partir do olhar de quem vivencia diretamente a realidade educacional. Os questionários foram adaptados conforme a faixa etária e as características específicas dos alunos, priorizando linguagem acessível e estratégias de compreensão que respeitassem suas individualidades.

A análise dos dados obtidos foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa metodologia permitiu a categorização das falas e respostas, identificando padrões, recorrências, contradições e elementos significativos que pudessem contribuir para a compreensão mais profunda do objeto de estudo. O processo analítico envolveu a leitura flutuante dos dados, a definição de categorias temáticas e a interpretação crítica dos discursos, levando em consideração os contextos socioculturais em que estão inseridos. Tal abordagem buscou compreender não apenas o "o que" é dito, mas também o "como", o "porquê" e o "em que condições" determinados posicionamentos se manifestam.

A triangulação de fontes foi outro recurso metodológico importante adotado nesta pesquisa. Ao cruzar informações provenientes de diferentes sujeitos (professores, psicopedagogos, alunos e famílias) e diferentes instrumentos (entrevistas, questionários e revisão teórica), foi possível aumentar a confiabilidade dos dados e ampliar a validade das análises. Essa triangulação favoreceu a construção de uma visão mais abrangente e fundamentada sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar, permitindo a

identificação de convergências e divergências entre as percepções dos diversos participantes.

Adicionalmente, o estudo considerou experiências internacionais de países que já avançaram na implementação de políticas inclusivas, como Canadá, Finlândia e Itália. A comparação com essas realidades buscou identificar boas práticas, estratégias inovadoras e modelos de formação docente que possam inspirar e enriquecer o cenário educacional brasileiro. Ainda que cada país possua especificidades culturais e institucionais, o intercâmbio de experiências contribui para ampliar a compreensão das possibilidades e limites da inclusão escolar em contextos diversos, apontando caminhos que possam ser adaptados e aplicados de forma crítica à realidade brasileira.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa foi conduzida com observância aos princípios éticos definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a confidencialidade das informações e seu direito de desistência, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa maneira, buscou-se garantir o respeito à dignidade, à autonomia e à privacidade dos envolvidos, reforçando o compromisso ético e científico do trabalho.

Em suma, a metodologia adotada neste estudo buscou articular teoria e prática, escuta e análise crítica, com o objetivo de compreender a inclusão escolar como um fenômeno complexo e multifacetado. A abordagem qualitativa revelou-se adequada para captar a riqueza das experiências e das relações que permeiam o processo educacional, contribuindo para a construção de um conhecimento comprometido com a transformação social e com a valorização da diversidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível observar que a inclusão escolar representa um grande avanço na busca por uma educação mais justa, acessível e respeitosa à diversidade humana. No entanto, apesar dos progressos já alcançados, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para garantir que a inclusão seja plenamente efetiva em todas as escolas, principalmente nas públicas, onde as dificuldades estruturais e o número elevado de alunos por classe podem dificultar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas de qualidade.

A legislação brasileira, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), oferece um sólido alicerce para a inclusão, mas é essencial que as escolas e os profissionais da educação compreendam e apliquem essas diretrizes de forma prática e contínua, adaptando as metodologias e recursos pedagógicos conforme as necessidades dos alunos.

Um ponto crucial identificado na pesquisa foi o papel fundamental do psicopedagogo no processo de inclusão. O psicopedagogo não é apenas um facilitador de técnicas pedagógicas, mas um mediador emocional e psicológico para o aluno, a família e a escola. Seu trabalho vai além da intervenção pedagógica, sendo imprescindível na construção de um ambiente de acolhimento, no acompanhamento das questões emocionais que podem interferir na aprendizagem e na busca por estratégias diferenciadas que atendam às diversas necessidades educacionais. Entretanto, ainda é necessário que haja mais investimentos em formação continuada para os educadores e um maior suporte técnico e psicológico nas escolas, com a implementação de equipes multidisciplinares. Além disso, a participação ativa das famílias e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e adaptado são componentes fundamentais para o sucesso da inclusão.

Outro ponto que se destacou é a importância de avaliações contínuas do processo de inclusão, com foco no progresso individual de cada aluno e na avaliação da eficácia das estratégias pedagógicas adotadas. Isso implica em uma mudança de mentalidade por parte de todos os envolvidos no processo educativo, em que as dificuldades não sejam vistas como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de desenvolvimento e aprendizado para todos.

Em conclusão, a inclusão escolar representa não apenas uma necessidade social e educacional, mas também um direito que deve ser garantido a todos os alunos, independentemente de suas condições. Para que isso se concretize de forma plena, é necessário um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar — professores, psicopedagogos, alunos, famílias e gestores — para criar um ambiente de aprendizado que respeite a diversidade e proporcione as condições necessárias para que cada indivíduo se desenvolva de acordo com suas capacidades e necessidades. Ao mesmo tempo, é crucial que se continue a avançar no que se refere à formação de profissionais, adaptação dos currículos e implementação de recursos pedagógicos que viabilizem a plena inclusão.
A educação inclusiva, embora ainda em processo de consolidação, é um passo importante na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa às diferenças. Portanto, a contínua busca por melhorias nas práticas pedagógicas e nas condições de ensino deve ser uma prioridade para todos os envolvidos na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: o diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos da defectologia. São Paulo: Ática, 1997.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

ANDREZA BASTAZINI

RESUMO
A escola integradora surge como uma opção inovadora face à antiga escola tradicional e exclusivamente e define-se pela sua abertura e aceitação sem distinção entre sexo, idade, origem social, situação económica, grupo social ou étnico, distinções de alunos com necessidades especiais de aprendizagem nas salas regulares, que eram habitualmente excluídos ou expulsos das escolas normais. O objetivo deste artigo é analisar, em primeiro lugar, as políticas educacionais dos governos anteriores para a educação especial e seu transitório-atraso para a escola inclusiva e a forma como tem sido concebida a educação integradora e a escola inclusiva em nosso país. Em um segundo momento, procura-se demonstrar a rotação da política educacional em direção à antiga concepção de educação especial contra os grupos excluídos e a população mais vulnerável socialmente, apesar de uma maior equidade, equidade, declarações governamentais de inclusão econômica, política, social, cultural e educacional. Conclui-se em um terceiro momento, com uma proposta de renovação da escola inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Integração, Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Abordar a questão da educação inclusiva implica considerar uma transformação da sociedade excludente para que, na construção permanente da democracia e da participação cidadã, haja a inclusão de todos os setores da sociedade, sem distinção de posição econômica, sociocultural, étnica, de gênero ou política. A construção dessa nova sociedade implica a participação de todos os cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação como instituição, que pode promover equidade e justiça social para os excluídos não apenas do sistema educacional, mas da própria sociedade.

No entanto, a educação tem sofrido a investida do vai e vem da política econômica, com os anunciados cortes no orçamento do setor e a orientação da "pretensa equidade", ao oferecer bolsas de estudo a alunos "inteligentes" e com menos recursos, para que possam continuar na escola, seja qual for o nível. Por outro lado, cortam-se orçamentos para o Ministério da Educação Pública e para as universidades públicas, favorece-se o crescimento do subsistema privado em todos os níveis, limita-se o ingresso dos jovens nos níveis superiores de ensino por meio de vestibulares – como processo de seleção e exclusão dos "menos favorecidos" das escolas públicas. deixando de fora aqueles que não mostram sinais de "capacidade intelectual" para estudar em escolas oficiais.

Dessa forma, na mesma política de bolsas, por exemplo, são realizadas a discriminação social e a exclusão dos marginalizados em algum aspecto. Nesse processo, as políticas relativas à educação de crianças com necessidades educacionais especiais são modificadas, para falar de uma escola de integração e um esboço tímido da escola inclusiva.

As questões que norteiam este trabalho são: o que é a escola inclusiva? Quais são suas características? Por que ela é chamada de escola inclusiva? Onde está a escola inclusiva? É possível falar em escola inclusiva, quando a sociedade é excludente? Quais condições sociais seriam exigidas para poder falar e, sobretudo, ter uma escola inclusiva?

Na primeira parte deste artigo aborda-se a política educacional dos últimos seis anos, em relação à educação especial e sua transição-regressão para a escola inclusiva e a forma como a educação especial e inclusiva tem sido concebida em nosso país. Na segunda parte, procura-se demonstrar essa mudança na política educacional em direção à antiga concepção de educação especial, em detrimento dos grupos excluídos e mais vulneráveis socialmente, apesar das declarações do Estado, da busca por maiores margens de igualdade e inclusão econômica, política, social e cultural, dentro das quais inclui-se a educação. Por fim, em um terceiro momen-

to, conclui-se com a proposta renovada de uma escola inclusiva.

O PROBLEMA DA MARGINALIZAÇÃO E EXCLUSÃO DE GRUPOS VULNERÁVEIS DA ESCOLA

A convivência e o agir segundo a abordagem da inclusão social é um processo que requer o envolvimento, a articulação de ações e a unificação de critérios de todos e cada um dos atores sociais, desde a esfera governamental até os "responsáveis" pela formação dos alunos nas escolas.

Uma das características da sociedade inclusiva é a abertura das escolas a toda a população, para que todos aqueles que assim o desejem tenham um lugar e possam ter acesso a uma educação de qualidade, permanecer no sistema, participar em todas as atividades e práticas socioeducativas, como parte integrante da comunidade educativa e da sociedade em geral.

Equalizar oportunidades, reduzir barreiras à aprendizagem, abordar a heterogeneidade e atender às necessidades de todos os alunos é um desafio difícil de alcançar, especialmente quando insistimos em rotular, separar, distinguir ou discriminar. A escola inclusiva não surge do nada, mas há um longo caminho que teve que ser percorrido, desde a ideia de educação especial, até a de uma escola de educação especial, passando pela escola de integração, atenção às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem e chegando à ideia contemporânea de escola inclusiva.

No entanto, para alcançar uma escola inclusiva precisamos construir uma sociedade inclusiva, na qual todos nos encaixemos, com nossas diferenças e particularidades, com nossos dons e habilidades, com nosso conhecimento e ignorância. Uma sociedade democrática não no nome, mas na prática, que faça com que todos os seus membros, todos os cidadãos, se sintam em igualdade de condições para participar da vida política, econômica, social e cultural, com acesso a todos os serviços, particularmente saúde, educação e moradia. Uma sociedade que acolhe todos independentemente do estatuto social, sexo, idade, crenças ou origem étnica, e que todos temos os mesmos direitos e obrigações sem privilégios perante a lei ou de qualquer tipo. Essa é uma sociedade inclusiva, que oferece oportunidades para todos, sem a ideologia de que oferece as mesmas oportunidades a todos ou que torna iguais, porque, de fato, existem diferenças, não apenas as mencionadas acima, mas também nas capacidades intelectuais, interesses, oportunidades sociais e preparação remota, ou seja, existem classes sociais.

Uma sociedade inclusiva é, portanto, uma sociedade que aceita membros de diferentes classes sociais em seu meio, sem discriminação, exclusão ou limitações para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Nos termos de Bourdieu, diríamos que existem diferentes capitais, não apenas econômicos, mas sociais, culturais e simbólicos.

O importante é que todos os cidadãos tenham um lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados dos campos em que se desenvolve a vida social comunitária. A escola desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade, na transição da sociedade reprodutiva para a sociedade de transformação produtiva com equidade e justiça. Por isso, deve ser o pivô em torno do qual gira a política de inclusão social, para que a sociedade se reflita nela e se construa como modelo de democracia, liberdade e tolerância ativa e criativa, ou seja, modelo de aceitação e total respeito às diferenças.

DIREITO À EDUCAÇÃO

A Conferência Internacional sobre "Educação para Todos" (EPT) realizada em Jomtien, em 1990, foi um divisor de águas na política internacional de educação realizada pela UNESCO, estabeleceu que todos os habitantes do mundo têm direito à educação e à satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem. Indiretamente, refere-se a escolas inclusivas, uma vez que não é exclusivo para crianças em idade escolar, mas também se estende a adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, o que implica necessariamente a abertura das escolas a todos os candidatos, sem distinção de condição social ou física.

A Conferência de Jomtien propõe – com base na primeira e segunda considerações, em seu terceiro artigo e numerais correspon-

dentes – uma educação para todos, o que dá origem a uma primeira abordagem da educação inclusiva, pois requer oportunidades educacionais para todas as crianças, jovens e adultos, de ambos os sexos, membros de grupos vulneráveis e pessoas com deficiência:
Recordando que a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades e em todo o mundo,

Reconhecer que a educação pode contribuir para um mundo mais seguro, mais saudável, mais próspero e mais puro do ponto de vista ambiental, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...].

Tem como objetivo universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Para atingir esse objetivo, propõe-se que:
A educação básica deve ser fornecida a todas as crianças, jovens e adultos. Para o efeito, devem ser aumentados os serviços de educação de qualidade e devem ser tomadas medidas coerentes para reduzir as desigualdades.
Para que a educação básica seja equitativa, todas as crianças, jovens e adultos devem ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem.
A prioridade mais urgente é garantir o acesso e a melhoria da qualidade da educação para crianças e mulheres e eliminar os obstáculos à sua participação ativa. Todos os estereótipos de gênero devem ser eliminados da educação.
Devem ser envidados esforços ativos para alterar as desigualdades na educação e eliminar a discriminação nas oportunidades de aprendizagem dos grupos desfavorecidos: pobres, crianças da rua e crianças trabalhadoras, populações em zonas remotas e rurais, nómadas e trabalhadores migrantes, povos indígenas, minorias étnicas, relações raciais e linguísticas, refugiados, deslocados pela guerra e povos sob ocupação.
As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É necessário tomar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo para estas pessoas, nas suas várias categorias.
Em suma, a escola deve ser um instrumento de igualdade de oportunidades para todos, respeitando a diversidade e atendendo às necessidades de cada um de forma diferenciada, bem como um espaço de integração social, onde pessoas de outros grupos sociais se encontram, compartilham e convivem com pessoas de outros grupos sociais, e aprendem a respeitar e valorizar aqueles que são "diferentes". Procura-se uma educação da mais alta qualidade para todos, para alcançar a sua plena participação e integração social e produtiva no mundo adulto.
Nada pode ser mais prejudicial para a educação de nossos filhos do que educá-los em guetos, em uma escola que não acomoda ou tolera a diversidade dentro dela. O princípio da não segregação implica que a educação deve ser oferecida com pares sem deficiência, quando se trata de crianças com Necessidades Especiais de Aprendizagem (NEE), e aberta a todos os cidadãos que solicitem educação ou formação sem distinção de sexo ou idade.
A escola deve ser o espaço privilegiado, onde todos aprendemos a conviver com os outros e onde todos têm a oportunidade de desenvolver ao máximo as suas capacidades de aprendizagem.

EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL
A educação escolar implica a formação cidadã, que "implica que as pessoas se envolvam em questões que dizem respeito à sua comunidade, seja na família, no trabalho, nas esferas sociais e no que diz respeito às esferas de poder". (KAUFFMAN, J. E DANIEL P. HALLAHAN, 1985, p.57). Este envolvimento significa também solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, por exemplo, de modo que a responsabilidade pela educação recaia não só sobre o professor, mas sobre os próprios alunos, as autoridades, os pais e as autoridades civis, ou seja, sobre a sociedade no seu conjunto. Portanto, a educação inclusiva implica a responsabilidade de todos os atores no processo de ensino-aprendizagem e apoio às crianças com necessidades educacionais específicas,

sem a necessidade de rotulá-las como deficiências motoras, visuais, auditivas etc., mas simplesmente 6hama-las de necessidades educacionais específicas.

A capacidade de se abrir para acolher colegas com essas características será um dos objetivos da educação a fim de integrar não só aqueles que têm alguma NEE, mas também aqueles que têm dificuldade de entrar e permanecer na escola, superando a visão compassiva da tolerância, para gerar uma atitude ativa de aceitação e inclusão em todas as atividades de aprendizagem e extracurriculares por parte dos professores e dos próprios colegas. Dessa forma, eles seriam treinados para a convivência e o apoio mútuo, e não apenas para a competição entre si.

É evidente que em um país capitalista, com uma política neoliberal oficial, onde a competitividade prevalece como princípio de sucesso e conforto na vida, é mais difícil alcançar a utopia de uma escola igualitária e equitativa; No entanto, foram as utopias que conseguiram transformar as sociedades históricas e acreditam que “a educação contribui para melhorar a coesão social quando é capaz de formar para a convivência e de proporcionar às pessoas um melhor horizonte de incorporação na vida produtiva, no desenvolvimento cultural e nas instituições sociais”. (LÓPEZ MELERO, MIGUEL. 2005, p.32) é construir uma utopia que possa favorecer uma transformação radical da sociedade em seus valores e atitudes em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Uma educação inclusiva responderia, então, a uma sociedade democrática, equitativa e inclusiva. A reforma política em direção à democracia global também deve passar pela escola que impacta a esfera social – coletiva e individualmente – com o objetivo de alcançar uma sociedade mais solidária e cooperativa. Essa modalidade escolar não tinha importância para os especialistas da época, pois nunca abordavam questões relacionadas à educação especial, à política educacional de integração, muito menos à educação inclusiva.

POLÍTICA EDUCACIONAL, EQUIDADE E JUSTIÇA

Essas propostas foram retomadas pelo Conselho de Especialistas em Educação do SEP, ao final do sexênio 2000-2006, como ponto central da agenda educacional mexicana por justiça e equidade, princípios reforçados na América Latina pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), por meio de seu documento "Educação e conhecimento como eixo de transformação produtiva com equidade" – que define equidade educacional "como acesso à equidade". à educação com igualdade de oportunidades de renda e com a distribuição de possibilidades para obter uma educação de qualidade. Ou seja, com oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em questões educacionais.

O Programa Nacional de Educação 2001-2006 estabelece que "a justiça educacional e a equidade no acesso, no processo e no desempenho educacional são os principais propósitos e compromissos do governo federal no campo da educação básica". Para isso, os setores governamentais e sociais interessados na educação, particularmente os professores, devem agir ativa e responsavelmente em colaboração com os pais. Estas ações são orientadas pelo subprograma Nacional de Educação Básica, no âmbito da política educativa do Governo. Esses princípios são resumidos como:

Equidade e justiça educacional. Alcançar a educação para todas as crianças e jovens do país. Proporcionar oportunidades educacionais iguais como fator de redução da injustiça social e buscar reduzir a lacuna entre grupos sociais privilegiados e marginalizados.

Ampliação da cobertura e crescimento da escolaridade média da população. O objetivo é oferecer oportunidades de acesso e qualidade de educação, principalmente para as áreas marginalizadas mais empobrecidas e de difícil acesso.

Qualidade educacional. Uma educação de qualidade adequada às necessidades dos diferentes grupos pode ajudar a superar o círculo vicioso da pobreza.

Acreditamos que a equidade significa muito mais do que o acesso à educação com igualdade de oportunidades de renda, a permanência, a educação de qualidade e a possibi-

lidade real de concluir a escolaridade, bem como a entrada no mundo do trabalho com um salário decente suficiente para satisfazer as necessidades básicas de subsistência, bem como as de reprodução da força de trabalho e as necessidades recreativas. como postulado tanto por Marx quanto pela doutrina social da Igreja Católica, ou mesmo pela Carta Internacional dos Direitos Humanos: "Um salário digno consiste em uma remuneração equitativa e satisfatória que assegure ao trabalhador e sua família uma existência decente, complementada, se necessário, por outros meios de proteção social; e garantir aos trabalhadores sua subsistência quando se aposentarem por meio de um sistema previdenciário". (UNESCO. 1990)
Tal sistema educacional estaria respondendo a uma sociedade democrática e às políticas que orientam seu desenvolvimento. Portanto, as escolas devem perseguir os objetivos de cidadania, equidade e inclusão, concomitantemente aos de competitividade, autonomia e desempenho, uma vez que a educação deve ser o pilar de uma sociedade equitativa, justa e que garanta o desenvolvimento humano de seus cidadãos.
Para atingir estes objetivos, todas as escolas devem dispor dos mesmos meios e condições de funcionamento semelhantes, compensando o Estado os pontos de partida desiguais, igualando oportunidades e subsidiando com maiores recursos as escolas que mais necessitam de acordo com as condições socioeconómicas da população que servem, particularmente nas localidades e regiões mais atrasadas e remotas.
Por conta dessa situação, o Programa Escolas de Qualidade é profundamente desigual e injusto, uma vez que as diferenças entre algumas escolas e outras são muito profundas e difíceis de serem superadas por meio do esforço dos responsáveis e dos pais. Isso fortalece a escola que já apresenta vantagens comparativas sobre outras localizadas em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, e aquelas com menos recursos econômicos, corpo docente e instalações, materiais e instalações pedagógicas são abandonadas, alimentando o círculo vicioso, uma vez que "a má qualidade na educação e as desigualdades no atendimento da demanda levam ao fracasso escolar e à evasão escolar entre a população mais carente do país. que reproduz as condições de falta de equidade". (UNESCO.1990)

POLÍTICA DE INCLUSÃO OU DEMOCRACIA INCLUSIVA

A inclusão no campo da educação requer não apenas uma visão nacional, mas também internacional, como política norteadora para os países membros das Nações Unidas. Portanto, é importante reconhecer que, para a UNESCO (1990):

A inclusão é um movimento que visa transformar os sistemas educacionais para responder à diversidade do corpo discente. É fundamental tornar efetivo o direito à educação com igualdade de oportunidades e está relacionado ao acesso, permanência, participação e realização de todos os alunos, com ênfase especial naqueles que, por diferentes motivos, são excluídos ou correm o risco de serem marginalizados. (s/p)

A política educacional para crianças com necessidades educacionais especiais em todos os países não tem sido consistente ao longo da história: de uma concepção separatista e segregacionista da criação de estruturas especiais para crianças com algum tipo de deficiência, para a escola de integração, sem levar em conta o que é integração escolar, como pode ser realizado e que tipo de modificações curriculares deveriam ter sido feitas para alcançá-lo e, ainda, que tipo de treinamento deve ser dado aos professores em formação e que tipo de treinamento aos que estavam na prática; nem se pensou em fornecer-lhes auxiliares para apoiar seu trabalho em sala de aula quando tinham alunos com essas características.
No entanto, as reformas democráticas devem passar pelas escolas, para que possamos formar cidadãos do futuro sob essa nova visão da sociedade. A democracia na educação vem em primeiro lugar através do acesso à escola, para que nenhum cidadão fique sem escolaridade e todos – crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, com deficiência ou não – atendam às suas necessidades básicas de aprendizagem.

Esta noção não se reduz apenas à expansão dos serviços educativos, mas estende-se para ter em conta os contextos socioeconómicos, políticos e culturais dos alunos, de forma a promover a aquisição de competências que lhes permitam aprender melhor, melhorar a sua qualidade de vida e alcançar o desenvolvimento económico. social e cultural que resulta na melhoria de seu desempenho profissional e qualidade de vida.

Não se trata apenas dos princípios básicos da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da resolução de problemas como objetivo final da escolarização, mas como base para o alcance de um maior desenvolvimento humano a partir de seus conteúdos básicos, conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes, necessários "para que o ser humano possa sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de suas vidas, tomar decisões informadas e continuar aprendendo". Embora essas necessidades básicas mudem de acordo com países, culturas e épocas, hoje parece ser uma necessidade básica, por exemplo, usar o computador, saber navegar na Internet, para ter acesso a mais informações e, possivelmente, a um emprego.

Uma democracia educativa assim entendida seria insuficiente para abranger um número de cidadãos que são frequentemente excluídos do sistema educativo, deficientes de qualquer tipo – uns mais do que outros, mas segregados ou, pior, discriminados pela sociedade, pela escola e pelos próprios cidadãos.

Por isso, a democracia sem a reforma da escola é incompleta; e isso, sem mudança social, é uma ilusão utópica. A política educacional no Brasil tem se caracterizado por sua inconsistência em relação a esse segmento da população. Do abandono absoluto da educação especial, à escola de integração e uma proposta morna de uma escola inclusiva.

Diante dessa situação, alguns autores como Skrt (1995) propõem como ponto de partida na busca de soluções, a passagem da simples democracia para a adhocracia, entendida como a possibilidade de participação nas decisões de todos os setores da sociedade – governamental, cidadão – sem distinção de idade, sexo e condições socioeconômicas, políticas ou culturais. situação profissional ou civil.

Para esse autor, a adhocracia é de natureza lateral e dialógica, que se opõe à burocracia. Em outras palavras, a busca de soluções para os problemas enfrentados envolve a participação de todos os membros da sociedade, cada um com suas próprias qualificações e conhecimentos. Em um processo colaborativo baseado no respeito à diversidade, participamos de forma solidária, contribuindo com ideias para a construção de ações que levem à solução de problemas. Portanto, não são necessários especialistas. Essa concepção, transferida para a escola, resulta no que se chama de escola inclusiva.

Este tipo de escola não é uma utopia de poucos pedagogos, é a decisão política global que na América Latina é regida pelos acordos do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos.

TENDO EM CONTA QUE:

A educação básica para todos implica garantir o acesso e a permanência, a qualidade da aprendizagem e a plena participação e integração de todas as crianças e adolescentes, especialmente indígenas, pessoas com deficiência, crianças de rua, trabalhadores, pessoas vivendo com HIV/AIDS e outros.

A não discriminação por motivos culturais, linguísticos, sociais, de gênero e individuais é um direito humano inalienável que deve ser respeitado e promovido pelos sistemas educacionais.

OS PAÍSES COMPROMETEM-SE A:

Formular políticas educacionais para a inclusão, que levem à definição de metas e prioridades de acordo com as diferentes categorias de população excluída em cada país e estabelecer os marcos legais e institucionais para tornar a inclusão efetiva e exequível como uma responsabilidade coletiva.

Projetar modalidades educacionais diversificadas, currículos escolares flexíveis e novos espaços na comunidade que assumam a diversidade como valor e como potencial para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, recuperando experiências formais e não formais inovadoras, para atender às ne-

cessidades de todos: crianças e adolescentes, jovens e adultos.
Promover e fortalecer a educação intercultural e bilíngue em sociedades multiétnicas, multilíngues e multiculturais.
Implementar um processo sustentado de comunicação, informação e educação das famílias, que destaque a importância e os benefícios para os países de educar a população atualmente excluída.
A política de inclusão implica que todos os cidadãos sejam reconhecidos como colaboradores e participantes reais e ou potenciais na busca coletiva de soluções para qualquer tipo de problema. Isto requer a abertura necessária para gerar uma cultura de tolerância, de aceitação da diversidade, para que todos, sem qualquer restrição, tenham acesso a elas.

POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UNESCO, no documento "Educação para Todos nas Américas. Quadro de Ação Regional", propôs como objetivo o desenvolvimento da educação inclusiva, fazendo as seguintes recomendações:
Formular políticas educacionais para a inclusão, que levem à definição de metas e inclusão de crianças com deficiência na escola regular, prioridades de acordo com as diferentes categorias de população excluída em cada país, e estabelecer marcos legais e institucionais para tornar a inclusão efetiva e exequível como uma responsabilidade coletiva.
Projetar modalidades educacionais diversificadas, currículos escolares flexíveis e novos espaços na comunidade que assumam a diversidade como valor e como potencial para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, recuperando experiências formais e não formais inovadoras para atender às necessidades de todos: crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos.
Promover e fortalecer a educação intercultural bilíngue em sociedades multiétnicas, multilíngues e multiculturais.
Implementar um processo sustentado de comunicação, informação e educação das famílias, que destaque a importância e os benefícios para os países de educar a população atualmente excluída.
No entanto, apesar dos esforços que têm sido feitos tanto em nível internacional quanto em contextos nacionais, ainda há um longo caminho a percorrer e os esforços devem ser focados em passar do nível da declaração de intenções para a implementação efetiva desses esforços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial e inclusiva é um pilar fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Em um mundo onde a singularidade de cada indivíduo deve ser valorizada, a educação especial e inclusiva desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e empática.
Por meio da educação especial, alunos com necessidades educacionais especiais recebem o suporte e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial. Professores especializados, metodologias adaptadas e um ambiente acolhedor são essenciais para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades específicas e promova seu desenvolvimento integral.
Por outro lado, a educação inclusiva busca romper barreiras e eliminar preconceitos, promovendo a convivência entre alunos com e sem deficiência em um mesmo ambiente educacional. Ao promover a inclusão, não apenas os alunos com deficiência se beneficiam, mas toda a comunidade escolar é enriquecida com a diversidade de experiências, vivências e aprendizados.
É importante ressaltar que a educação especial e inclusiva não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas deve permear toda a sociedade. Promover a inclusão e o respeito às diferenças é um desafio constante, que requer o engajamento de todos os setores da sociedade.
Portanto, investir na educação especial e inclusiva é investir em um futuro mais justo e igualitário, onde cada indivíduo seja valorizado por quem é e pelo que pode contribuir. Por meio da educação, podemos construir pontes que aproximam pessoas, promovem a empatia e fortalecem os laços que nos unem como sociedade.

REFERÊNCIAS

CEPAL-UNESCO. Educação e Conhecimento: Eixo de Transformação Produtiva com Equidade. Santiago do Chile, OREALC, 1992.

DCI. Inclusive Education", Defence of Children International. Disponível em: http://www.dniamericas.org/index.php/Educacion–Inclusiva.dni. Acesso em 25. mai.2025.

KAUFFMAN, J. E DANIEL P. HALLAHAN. Crianças Excepcionais: Introdução à Educação Especial. Prentice Hall, 1985.

OEI. Revista Educación. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_03.pdf. Acesso em 05 mai.2025. ONU, "Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência", resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Tailândia, 5-9 de março de 1990.

––––––––––. Declaração de Salamanca e Quadro de Ação para Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, 1994.

AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

ANDREZA DOS SANTOS GOMES

Resumo:
Este artigo propõe uma análise aprofundada das influências das línguas africanas (como o banto, o iorubá e outras do grupo nigero-congolês) e das línguas indígenas, especialmente do tronco tupi-guarani, na formação do português brasileiro. Parte-se de uma perspectiva histórica e sociolinguística para investigar os efeitos dessas línguas no léxico, na fonologia, na morfossintaxe e na pragmática da variante brasileira. São discutidos os processos de crioulização e contato linguístico ocorridos durante a colonização e o tráfico transatlântico de africanos escravizados, bem como a assimilação e apagamento das línguas indígenas no contexto da imposição colonial. Analisa-se, ainda, a evolução regional do português falado no Brasil e sua divergência em relação ao português europeu, considerando as especificidades culturais e sociais de cada região. O artigo destaca a contribuição dessas línguas para a construção de uma identidade linguística nacional, plural e mestiça, ao mesmo tempo em que discute as implicações sociopolíticas e educacionais do preconceito linguístico e da marginalização de tais influências no ensino formal da língua.

Palavras-chave: Português brasileiro; Línguas africanas; Línguas indígenas;

Abstract:
This article presents an in-depth analysis of the influences of African languages (such as Bantu, Yoruba, and other Niger-Congo languages) and Indigenous languages, particularly from the Tupi-Guarani branch, on the formation of Brazilian Portuguese. From a historical and sociolinguistic perspective, it examines how these languages have impacted the lexicon, phonology, morphosyntax, and pragmatics of the Brazilian variant. The article discusses processes of creolization and linguistic contact during colonization and the transatlantic slave trade, as well as the assimilation and erasure of Indigenous languages under colonial domination. Furthermore, it analyzes the regional evolution of Portuguese in Brazil and its divergence from European Portuguese, highlighting cultural and social specificities across regions. The study emphasizes the contribution of African and Indigenous languages to the construction of a plural, mixed national linguistic identity while addressing the sociopolitical and educational implications of linguistic prejudice and the marginalization of these influences in formal language education.

Keywords: Brazilian Portuguese; African languages; Indigenous languages;

1 Introdução

O português brasileiro é o resultado do contato entre europeus, indígenas sul-americanos e africanos trazidos ao Brasil durante o período da escravidão, que passaram a adotar elementos das línguas que falavam. Mais do que simplesmente utilizar uma língua, houve trocas culturais, rejeição, apropriação e reinvenção de palavras, e esse processo deu origem à nova linguagem presente no português brasileiro atual.

Este estudo tem como objetivo examinar, sob uma perspectiva linguística e sociocultural, como as línguas das famílias banto, iorubá e tupi-guarani influenciaram o português brasileiro em vários aspectos, como o vocabulário, a pronúncia, a estrutura das frases e o uso da linguagem. Com base nessa análise, o português brasileiro pode ser visto não como uma forma simplificada do português europeu, mas como uma nova língua com identidade própria.

Além disso, o estudo abordará os processos de crioulização e pidginização, que surgiram da necessidade de comunicação entre falantes de línguas diferentes, e o impacto das línguas africanas e indígenas na cultura e na linguagem do Brasil. Também serão descritas as características únicas e a divergência entre o português brasileiro e o português europeu.

2 Colonização e contatos iniciais

A introdução da língua portuguesa no Brasil, iniciada durante o século XVI por Portugal, impactou uma região já habitada por grupos indígenas, que falavam majoritariamente línguas do tronco tupi-guarani, entre outras. O primeiro encontro entre portugueses e indígenas envolveu trocas, alianças e conflitos, o que influenciou profundamente o desenvolvimento tanto do português quanto das línguas indígenas.

No século XVI, a língua tupi foi amplamente adotada como meio de comunicação entre colonizadores, povos indígenas e missionários, passando a ser conhecida como "língua geral". Esse papel facilitava a transmissão de mensagens e a conversão ao cristianismo, ao mesmo tempo em que introduzia palavras do tupi na fala do português. No entanto, esse cenário não permaneceu estático e passou por grandes transformações com o avanço da colonização e a chegada dos africanos às Américas.

3 O sistema colonial e a escravidão como motores da hibridização linguística

Com a expansão da produção açucareira e, posteriormente, de outras culturas, houve a importação massiva de africanos escravizados, especialmente do tronco linguístico banto e da família iorubá, que carregaram consigo suas línguas e culturas para o Brasil. A interação entre africanos, indígenas e portugueses criou um contexto social multilíngue que exigiu adaptações comunicativas.

Nesse ambiente, o português se transformou sob a influência direta desses contatos. Os africanos, forçados a aprender o português, também transferiram para ele traços fonológicos, lexicais e sintáticos de suas línguas maternas, dando origem a variedades do português brasileiro com características próprias. Simultaneamente, as línguas indígenas continuaram a ser faladas em comunidades e interagiram com o português em diversas regiões.

4 Supressão das línguas indígenas e africanas

Durante os séculos XVII e XVIII, houve um esforço por parte da administração colonial portuguesa para erradicar as línguas indígenas e africanas e impor o português como língua oficial, através de políticas educativas e repressivas. A dissolução das "línguas gerais" (que eram variantes simplificadas do tupi) foi uma dessas ações, impulsionada principalmente pelos interesses da coroa em uniformizar o território linguístico.

Contudo, a imposição do português não eliminou as línguas indígenas e africanas, que sobreviveram e continuaram a influenciar o português falado nas comunidades marginalizadas. Esse processo histórico de repressão e resistência linguística é fundamental para entender as marcas culturais e linguísticas presentes no português brasileiro atual.

5 Campos semânticos indígenas no português brasileiro

O vocabulário de origem indígena representa uma parte significativa do português brasileiro, especialmente em termos relacionados à flora, fauna, topônimos, utensílios e práticas cotidianas. Isso ocorre porque, no momento do contato, os portugueses encontraram realidades naturais e culturais desconhecidas, para as quais não possuíam nomes.

Por exemplo, nomes de plantas como mandioca (da língua tupi mandi'oka) e pitanga foram incorporados para designar espécies locais, assim como nomes de animais típicos como jacaré, capivara, guará e tatu. Tais termos, além de lexicais, carregam uma cosmovisão indígena, expressando uma relação intrínseca entre a língua e o meio ambiente. Além disso, vários topônimos brasileiros, como Itaipava, Paraná, Iguaçu, e Pindorama têm origem tupi-guarani, sendo parte essencial da memória cultural e da geografia linguística do país. O estudo desses empréstimos revela como a língua indígena modelou a percepção portuguesa do território brasileiro e influenciou o léxico cotidiano.

6 Vocabulário africano: cultura material, religiosa e social

A influência africana no léxico do português brasileiro está fortemente ligada à cultura material, religiosa e social trazida pelos africanos escravizados. Palavras como quilombo (do quimbundo), que designa comunidades formadas por escravos fugitivos, trazem

um significado histórico e político forte, evidenciando a resistência negra.
No campo da religiosidade, termos como axé e orixá são oriundos das línguas iorubá e representam conceitos centrais no candomblé e em outras religiões afro-brasileiras, mostrando que o impacto linguístico também atravessa a dimensão espiritual.
Além disso, a musicalidade africana impregnou o português brasileiro, com palavras como samba, berimbau e atabaque descrevendo instrumentos e estilos musicais que se tornaram símbolos nacionais. A influência se manifesta também na alimentação, com termos como feijoada e acarajé.

7 Processos de adaptação e transformação lexical

Palavras oriundas de outras línguas foram modificadas para se adequar à fonologia e à gramática do português. O nome mbira, por exemplo, passou a ser berimbau; palavras do tupi também foram adaptadas em sua pronúncia para se ajustarem aos sons vocálicos do português.
Como o contato cultural frequentemente reunia pessoas de diferentes línguas, muitos significados originais foram transformados, dando origem a neologismos e calques. Um exemplo é o termo brasileiro moleque, derivado do quimbundo mulekê, que originalmente significava criança ou menino, mas que acabou adquirindo conotações sociais e comportamentais específicas no contexto brasileiro.

8 Nasalização e seu papel na identidade sonora brasileira

O português brasileiro é conhecido pela presença da nasalização em vogais e consoantes, o que o diferencia sonoramente do português europeu. Parte dessa nasalização tem origem na influência das línguas indígenas tupi-guarani, que apresentam contrastes entre vogais nasais e orais.
Além disso, os sons nasais e o ritmo marcado das línguas africanas do tronco banto podem ter contribuído para a formação da prosódia do português falado no Brasil. Estudos indicam que a entonação melódica típica dos sotaques brasileiros é resultado direto das influências fonológicas e fonéticas dessas línguas.

9 Simplificação consonantal, sonorização e assimilação

O português brasileiro apresenta processos fonológicos que facilitam a pronúncia, como a simplificação de grupos consonantais (exemplo: pá-ti-o em vez de patio), sonorização de consoantes surdas e assimilação entre sons próximos. Esses fenômenos são paralelos a processos encontrados em línguas africanas, que tendem a evitar clusters complexos.
A sonorização, por exemplo, contribui para o ritmo cadenciado do português brasileiro, enquanto a simplificação consonantal aproxima o idioma das estruturas fonotáticas das línguas africanas, indicando um claro impacto fonológico.

10 Ritmo, entonação e musicalidade

A entonação do português brasileiro apresenta um ritmo silábico mais marcado e melodioso que o português europeu, característica associada a influências africanas e indígenas. A musicalidade do português brasileiro reflete a presença de padrões rítmicos das línguas africanas, que valorizam o ritmo e a prosódia como elementos fundamentais da comunicação.
Essas influências fonéticas não apenas moldaram o som do português brasileiro, mas também exerceram impacto nas expressões culturais, como a música popular e a oralidade tradicional.

11 Estruturas de sujeito, objeto e ênfase no português brasileiro

O português brasileiro difere bastante do português europeu, em grande parte devido aos efeitos das línguas africanas e indígenas. Um aspecto importante é que as línguas nilóticas apresentam flexibilidade na ordem dos constituintes — sujeito, verbo e objeto — o que também é observado em línguas bantas e tupi-guarani.
É comum no português brasileiro coloquial ver o objeto aparecer antes do verbo para dar ênfase à mensagem — como em “isso eu não faço”. Já o português europeu tende a posicionar o objeto depois do verbo, como em “eu não faço isso”. Esse estilo de apresentar o objeto ou ponto principal com ênfase é semelhante às estratégias de topicalização usadas em línguas africanas, nas quais

se marca o foco ou se distingue informação nova de conhecida.
O português, assim como outras línguas românicas na América Hispânica, permite frequentemente sujeitos nulos, o que se diferencia da norma do português europeu. Muitas línguas indígenas usam o contexto para indicar o sujeito implícito, o que pode ajudar a entender por que até mesmo o francês canadense ocidental, sob influência de contato, tende a omitir o sujeito em certas construções.

12 Omissão e inserção de elementos gramaticais

Vários dialetos brasileiros não exigem artigos definidos onde o português europeu usaria, especialmente antes de nomes próprios, por isso se diz “Maria veio” e não “A Maria veio”. Isso segue o padrão das línguas africanas e indígenas, que frequentemente não usam artigos ou os utilizam de forma diferente.
O português brasileiro apresenta um uso mais frequente de dupla negação, o que pode ser resultado da influência do tupi-guarani e do iorubá, onde a repetição da negação é gramaticalmente correta e não redundante.
A influência das línguas africanas e indígenas também pode ser observada no uso de expressões como “né?”, “é que” e “tá”, que tornam o diálogo em português brasileiro mais direto e expressivo.

13 Pragmática e foco discursivo

A influência pragmática das línguas africanas e indígenas no português brasileiro está intimamente ligada ao modo como a informação é estruturada no discurso oral. O uso de estratégias de realce, repetição e paralelismo, típicas das tradições orais africanas, impregna o português falado no Brasil, conferindo-lhe um estilo comunicativo que valoriza a expressividade e a performatividade.
No âmbito discursivo, o emprego de formas enfáticas e a organização tópica do discurso aproximam-se das estruturas pragmáticas das línguas bantu e tupi, em que a contextualização do interlocutor e a manutenção da coesão discursiva são fundamentais.

14 Definições e teorias de línguas de contato

Línguas pidgin são sistemas linguísticos simplificados que surgem do contato entre grupos sem uma língua comum para comunicação, enquanto línguas crioulas evoluem dessas pidgins quando passam a ser língua materna de uma comunidade. O português brasileiro, especialmente em seu processo histórico, apresenta indícios dessas dinâmicas, embora não seja uma língua crioula no sentido estrito.
Segundo estudiosos como Mühlhäusler (1996) e Holm (1988), o português brasileiro emergiu em um ambiente de contato intenso entre o português dos colonizadores, as línguas indígenas e as línguas africanas, passando por processos de pidginização e crioulização que influenciaram profundamente sua estrutura.

15 Evidências da crioulização no português brasileiro

Apesar de o português brasileiro ser visto como uma forma especial do português europeu, estudos especializados mostram que seu léxico, sintaxe e fonologia apresentam muitos traços crioulos, especialmente perceptíveis em comunidades tradicionais como quilombos e aldeias indígenas.
Pesquisadores como Gloria Escobar e Nestor Canfield identificaram que algumas características ainda presentes — entre elas a simplificação verbal, a perda de flexão e o uso de partículas discursivas — são vestígios dos métodos utilizados durante o período colonial para facilitar a comunicação entre pessoas de diferentes línguas.

16 Implicações sociolinguísticas

Esses processos de contato e hibridização linguística refletem também a complexidade social e cultural do Brasil colonial e pós-colonial. A crioulização evidencia o papel das populações marginalizadas como agentes ativos na criação linguística, contestando a ideia de um português brasileiro como mera imitação do português europeu.
Reconhecer esses processos é fundamental para valorizar a diversidade linguística e cultural do país, especialmente frente a políticas linguísticas que por vezes desconsideram as influências não europeias.

17 Tradições orais indígenas e africanas

As tradições, conhecimentos e identidades são mantidos vivos nas culturas indígenas e africanas graças à forte dependência da oralidade. O português brasileiro preserva essas tradições orais por meio de contação de histórias, ditados populares, provérbios e formas poéticas que incorporam elementos estruturais dessas línguas.

Nas sociedades afro-brasileiras, é comum a recontagem de histórias com ênfase no ritmo e na repetição, estratégias que ajudam a fortalecer a cultura e a identidade, influenciando também a forma como o português falado é produzido.

18 Estigma e valorização da oralidade

Historicamente, o português influenciado por línguas indígenas e africanas foi desvalorizado e considerado ignorante ou incorreto. No entanto, movimentos sociais mais recentes passaram a enxergar esse tipo de fala como uma expressão legítima da identidade brasileira, especialmente nas áreas da literatura, da música e do ativismo.

Valorizar as tradições orais ajuda a conscientizar sobre a importância da diversidade linguística na formação do Brasil.

19 Mestiçagem linguística como construção identitária

A identidade linguística brasileira é o resultado da mestiçagem cultural e linguística que permeia a história do país. A incorporação de elementos africanos e indígenas no português contribuiu para uma língua plural, que expressa a diversidade étnica e cultural brasileira.

A música popular, como o samba e o maracatu, e a religiosidade afro-brasileira exemplificam como essa identidade se manifesta, por meio do uso de vocabulário, ritmo e estruturas discursivas herdadas dessas línguas.

20 Desafios da normatização e da diversidade linguística

Muitas vezes, no processo de normatização do português brasileiro, as diferenças regionais e as influências africanas e indígenas são desconsideradas, privilegiando-se um padrão baseado no português europeu. Assim, a forma como as pessoas se comunicam no dia a dia acaba divergindo das normas formais.

O objetivo atual é apoiar uma educação multilíngue e promover a valorização da diversidade cultural, para que as línguas africanas e indígenas continuem sendo parte fundamental da identidade nacional.

21 Variedades regionais e suas raízes linguísticas

O português brasileiro apresenta variações regionais significativas que refletem a distribuição histórica e geográfica das influências indígenas e africanas. No Nordeste, a presença africana é particularmente forte, especialmente em áreas como Bahia e Pernambuco, o que se manifesta no léxico, na fonologia e na pragmática.

No Norte, predominam as influências indígenas, especialmente do tronco tupi-guarani, refletidas em vocabulário e fonética. No Sul e Sudeste, embora a influência europeia seja mais pronunciada, ainda há traços africanos e indígenas marcantes.

22 Diferenças fonéticas, lexicais e sintáticas

Comparado ao português europeu, o português brasileiro tende a simplificar estruturas sintáticas, apresenta maior nasalização, e adota um léxico enriquecido por empréstimos africanos e indígenas. A pronúncia de vogais e consoantes difere substancialmente, evidenciando a autonomia fonológica da língua no Brasil.

23 O Nordeste brasileiro: epicentro da influência africana na língua

O Nordeste do Brasil é um dos mais evidentes laboratórios da interação entre o português europeu e as línguas africanas. Esta região recebeu um número expressivo de escravizados provenientes principalmente do tronco banto (quimbundo, kimbundu, umbundo) e da língua iorubá, o que ocasionou uma profícua influência linguística.

24 Fonologia e entonação nordestinas

A pronúncia característica do português nordestino apresenta marcas que remetem a sons africanos. Exemplos incluem a sonorização de consoantes finais, a manutenção

da vogal aberta em finais de palavra (ex.: "café" pronunciado com ênfase na vogal aberta, característica do português africano) e o ritmo sílábico cadenciado, que ressoa com as prosódias bantu e iorubá.
Essa musicalidade é perceptível também em expressões cotidianas e no modo de entoar perguntas, que usam variações tonais reminescentes de línguas africanas. A influência é tão profunda que determinados padrões entonativos e melódicos do português nordestino são objeto de estudos da fonologia comparativa.

25 Vocabulário e expressões de origem africana no Nordeste

Muitos termos presentes na fala cotidiana do Nordeste são oriundos de línguas africanas, como moleque (do quimbundo mulekê), dendê (óleo de palma), quitanda (mercado informal) e marimbondo (vespa). Além desses, diversas gírias, interjeições e expressões idiomáticas derivadas do contato com o africano sobrevivem e foram incorporadas ao português brasileiro coloquial.
Tais termos não são apenas léxicos isolados; eles carregam significados sociais, culturais e históricos, conectando o falante contemporâneo à sua herança africana. Muitas vezes, essas expressões são também símbolos de resistência cultural e identitária.

26 Influência na sintaxe e pragmática regionais

O português nordestino também manifesta traços sintáticos provenientes das línguas africanas, como o uso frequente da dupla negação ("não fiz nada"), que é gramaticalmente correta dentro da lógica das línguas bantu e iorubá. A entonação interrogativa com final ascendente, expressiva e musical, está relacionada ao padrão comunicativo dessas línguas.
Além disso, a pragmática do falar nordestino valoriza a oralidade expressiva, a repetição e a ênfase discursiva, estratégias típicas das culturas africanas, que tornam a comunicação mais rica e dinâmica.

27 A região Norte e o peso da influência indígena

No Norte do Brasil, a presença indígena é mais expressiva na constituição do português falado. Esta região, marcada pela densa população indígena e pela vasta extensão amazônica, mantém a presença de línguas tupi-guarani e outras famílias indígenas, que influenciaram fortemente a fonologia, o vocabulário e a sintaxe do português local.

28 Fonologia amazônica e sua particularidade

A pronúncia do português amazônico apresenta características como a nasalização mais intensa, a palatalização de consoantes, e o uso de vogais abertas, que refletem os sistemas fonológicos das línguas indígenas amazônicas.
A entonação, o ritmo e o padrão de acentuação também apresentam particularidades que remetem à oralidade indígena, com melodias de fala que se diferenciam claramente do português falado no Sudeste e no Sul do país.

29 Vocabulário indígena amazônico

Os empréstimos léxicos indígenas amazônicos são abundantes e abrangem aspectos da fauna, flora, práticas culturais e objetos do cotidiano. Termos como tucano, tapir, pirarucu e pipoca são de origem tupi-guarani, assim como nomes de rios, cidades e localidades, reforçando a ligação intrínseca entre língua, espaço e cultura.
Além do léxico, algumas construções fraseológicas e expressões idiomáticas indígenas são usadas no português amazônico, indicando uma persistência da cultura linguística indígena.

30 O Sul e Sudeste: síntese e adaptação das influências africanas e indígenas

As regiões Sul e Sudeste do Brasil apresentam uma mescla complexa de influências linguísticas. Embora historicamente o colonizador europeu tenha exercido maior controle e influência direta nessas áreas, as populações indígenas locais e os africanos escravizados contribuíram para a formação de variedades regionais distintas do português brasileiro.

31 Influência africana e indígena nas variedades urbanas e rurais

Nas zonas rurais do Sul, os indígenas guaranis influenciaram o português falado, principalmente no interior do Paraná e do Rio Grande do Sul, onde sua presença foi mais duradoura. Por outro lado, nas regiões urbanas do Sudeste, a influência africana se manifesta na cultura popular, na música, e em expressões coloquiais, embora de maneira menos evidente que no Nordeste.

A diversidade de origens africanas (quimbundo, iorubá, jeje, entre outras) e a heterogeneidade das populações indígenas (guarani, kaingang, xokleng, entre outros) contribuem para a complexidade linguística dessas regiões, produzindo um português brasileiro marcado por múltiplos traços históricos.

32 Evolução independente e fatores sociais

A separação geográfica e histórica entre o Brasil e Portugal, somada à influência intensa das línguas africanas e indígenas, contribuiu para que o português brasileiro seguisse um caminho evolutivo autônomo. Este processo resultou em variações fonológicas, lexicais, morfológicas e sintáticas que tornam o português brasileiro uma variante viva e distinta.

A ausência de um controle normativo rígido durante o período colonial permitiu uma maior liberdade para as transformações linguísticas, em contraste com o português europeu, que passou por processos de padronização mais precoces e centralizados.

33 Fenômenos linguísticos exclusivos do português brasileiro

Entre os fenômenos que diferenciam o português brasileiro, destacam-se: a pronúncia aberta das vogais tônicas, a nasalização extensiva, o uso do gerúndio para indicar ação em andamento (ex.: “estou fazendo”), e o emprego de formas verbais simplificadas. Tais características têm raízes nas adaptações comunicativas das populações indígenas e africanas ao sistema português.

34 Implicações socioculturais da divergência

A autonomia linguística do português brasileiro reforça a identidade nacional e cultural do país, simbolizando a complexa história de miscigenação e contato linguístico. Essa diferenciação linguística também afeta o ensino da língua e a relação entre Brasil e Portugal, influenciando políticas linguísticas, materiais pedagógicos e percepções sociais.

35 Desafios na educação bilíngue e intercultural

Apesar da riqueza das influências africanas e indígenas, as línguas originárias continuam marginalizadas no sistema educacional brasileiro. A maioria dos estudantes não tem acesso a uma educação bilíngue que valorize suas línguas maternas, o que compromete a preservação e revitalização dessas línguas.

Movimentos educacionais e indígenas reivindicam a implementação de políticas de educação intercultural bilíngue que reconheçam as línguas africanas e indígenas como patrimônios vivos, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural.

36 A luta contra o preconceito linguístico

A persistência de preconceitos contra variantes do português brasileiro influenciadas por línguas africanas e indígenas representa uma barreira para o reconhecimento social e acadêmico dessas contribuições. Combater o preconceito linguístico é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva, que valorize a pluralidade linguística como um patrimônio cultural.

Considerações Finais

Fica claro, a partir do estudo das línguas africanas e indígenas no português brasileiro, que um padrão especial, moldado pela história, pelo contato, pela resistência e pela cultura, foi responsável pela formação da língua. Mais do que simplesmente tomar palavras emprestadas, esse processo altera profundamente o funcionamento da fonologia, da morfossintaxe e da pragmática do idioma. Ele ressalta que o português brasileiro é capaz de mesclar influências externas, adaptá-las e formar uma identidade linguística única.

Esse fenômeno vai além da linguagem e serve como lembrete do impacto profundo do poder, dos conflitos e da resistência na sociedade, cultura e política do Brasil. As línguas africanas e indígenas não apenas permaneceram como parte da cultura; elas

atuaram como bases importantes, ajudando a moldar uma língua que reflete o encontro e as diferenças em um território pluriétnico e pluricultural.

Embora a crioulização seja raramente mencionada em debates sobre o português brasileiro, ela desempenhou um papel central na formação de novas formas de falar criadas por comunidades escravizadas e indígenas. Essa abordagem permite enxergar o português brasileiro de uma forma diferente, destacando a contribuição de grupos historicamente marginalizados na sua construção.

Em nível regional, as diferenças linguísticas demonstram como as influências africanas e indígenas continuam presentes e contribuem significativamente para a formação das identidades locais e para a resistência à padronização. É preciso, portanto, reconhecer que as variedades do português brasileiro resultam de séculos de trocas entre o português europeu e diversas outras tradições linguísticas.

Além disso, é necessário que as políticas linguísticas e educacionais incluam e valorizem a diversidade como um aspecto essencial da cultura brasileira. Pela memória, pela justiça e pela identidade, é fundamental inserir as línguas africanas e indígenas tanto no sistema educacional quanto nos espaços culturais do Brasil.

Os resultados deste estudo indicam que ainda há muito a ser pesquisado sobre como as línguas de contato influenciam o desenvolvimento das línguas nacionais, e convidam a comunidade acadêmica a reconhecer as culturas indígenas e afrodescendentes como fatores centrais na transformação do cenário linguístico do Brasil.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

CÂMARA JR., J. M. Dialetos do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário de português. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

HOLM, John. An introduction to pidgin and creole languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

KATO, Mary Yoko. Fonologia do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOURO, José Ribamar Bessa. A língua tupí e a formação do português brasileiro. Salvador: EDUFBA, 2010.

MEYER, Diana. O tupi na história do Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MÜHLHÄUSLER, Peter. Pidgin and creole linguistics. London: University of Westminster Press, 1996.

NASCIMENTO, Manuela Carneiro da. O quilombismo e a cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Dilmar Silveira de. Línguas africanas e sua influência no português brasileiro. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v. 7, n. 2, p. 45-68, 2013.

PRANDI, Reginaldo. Gramática da língua brasileira: o português e suas variedades. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Renato Costa da. Sociolinguística do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2017.

SUASSUNA, Ariano. Cultura popular e identidade nacional. São Paulo: Global, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA HUMANA

ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

RESUMO
Este artigo destaca a importância da leitura e da escrita como ferramentas fundamentais para o crescimento humano em várias áreas, como social, acadêmica, profissional e emocional. Ambas estão diretamente ligadas à capacidade de interpretar o mundo, comunicar ideias, desenvolver o pensamento crítico e participar ativamente da sociedade. A leitura ajuda a aumentar nosso conhecimento e a expandir nossa visão de mundo, enquanto a escrita é uma maneira de organizar e expressar nossos pensamentos de forma clara e eficiente. Juntas, contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, criativos e preparados para os desafios contemporâneos. O artigo traz a importância da escola e da família para trabalhar de maneira conjunta esses hábitos desde a infância, por isso, leitura e escrita são essenciais para ajudar a construir uma sociedade mais bem informada, justa e igualitária. Neste artigo vamos refletir sobre a relevância dessas habilidades na vida pessoal, acadêmica e profissional dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, escrita, educação, conhecimento, cidadania.

ABSTRACT
This article highlights the importance of reading and writing as fundamental tools for human growth in various areas, such as social, academic, professional and emotional. Both are directly linked to the ability to interpret the world, communicate ideas, develop critical thinking and actively participate in society. Reading helps to increase our knowledge and expand our worldview, while writing is a way to organize and express our thoughts clearly and efficiently. Together, they contribute to the formation of citizens who are more aware, creative and prepared for contemporary challenges. The article highlights the importance of schools and families in working together on these habits from childhood, which is why reading and writing are essential to help build a better informed, fair and egalitarian society. In this article, we will reflect on the relevance of these skills in the personal, academic and professional lives of individuals.

KEYWORDS: reading, writing, education, knowledge, citizenship.

INTRODUÇÃO

Na história do mundo o homem sempre buscou maneiras de se comunicar e de se expressar de alguma forma. Antes das letras o homem se comunicava com desenhos, por exemplo, assim se se informavam e se comunicavam.

A princípio, a leitura e a escrita não eram padronizadas, pois a linguagem escrita não fazia uso de letras e os homens utilizavam símbolos por meio de pinturas rupestres que representavam uma ideia que queriam repassar, onde os indivíduos que se deparavam com os desenhos, sabiam que eles queriam transmitir uma mensagem. Com a evolução humana, foi criado o alfabeto e nele encontrou-se uma forma de padronizar a escrita e a partir dele transmitir aquilo que se desejava repassar de maneira mais clara, e para compreender o que estaria sendo recebido o ser humano tinha que fazer uso de uma ferramenta essencial: a leitura. (REINALDO; MOURA, 2019, p.3). A leitura e a escrita são muito importantes para a vida educacional e a social e emocional de um indivíduo.

A leitura como ferramenta de aprendizagem auxilia os seres humanos nas inúmeras vertentes da vida cotidiana. A mesma torna-se fundamental na formação humana, visto que a falta de utilização dessa prática faz com que o indivíduo seja incapaz de compreender o que se passa dentro da sua realidade como ser social. Já a escrita atua como um artifício que auxilia na difusão do conhecimento, transmitindo para as pessoas, de forma clara, conteúdos relevantes acerca de algum tema abordado dentro de um contexto, tendo em vista que estamos em cons-

tante evolução e necessitamos aprender o fundamental para se viver de maneira harmoniosa e entender o que se passa na sociedade a qual estamos inseridos. (REINALDO; MOURA, 2019, p.1).

Segundo SOARES (2020), a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas sociais, que envolvem a participação ativa do sujeito no meio em que vive. Ambas representam as bases fundamentais da educação e das relações entre as pessoas.
Desde a infância até a maturidade, tais competências são indispensáveis para o progresso pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2018, p. 42).

Reforçando a importância se se tralhar a leitura e a escrita desde o ensino Infantil nas escolas.
De forma análoga, escrever vai além do registro informativo; trata-se de idealizar conceitos, argumentar e criar.

A escrita, assim como a leitura, é uma ferramenta de extrema importância para a humanidade. Seu processo de criação marcou a vida humana, e seu intuito desde o princípio era transmitir uma ideia e ao longo do tempo foi evoluindo até chegar a padronização que possuímos hoje. (REINALDO; MOURA,2019, p.5).

A sinergia entre leitura e escrita não somente amplifica a capacidade comunicativa, mas também incentiva a autonomia e a participação ativa na sociedade. Ademais, a leitura, como ferramenta de desenvolvimento humano, desde os primórdios da vida, estimula a imaginação e enriquece o vocabulário, sendo, portanto, uma necessidade imprescindível em um mundo cada vez mais centrado na informação.
A leitura oferece contato com diferentes realidades e culturas, ajudando a desenvolver:
- Empatia;
- Pensamento crítico;
- Criatividade.

A prática constante da leitura não somente aperfeiçoa a escrita, mas também é fundamental para o desempenho acadêmico, evidenciando a relevância de cultivar esse hábito desde a infância para um aprimoramento intelectual e social.
Por outro lado, a escrita é uma das mais significativas conquistas da civilização, permitindo a perpetuação e compartilhamento de ideias e histórias, transcendendo limites temporais e espaciais.

JUSTIFICATIVA
A leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e profissional do ser humano. Compreender sua importância é essencial para promover uma sociedade mais crítica, informada e democrática.

OBJETIVO GERAL
Refletir sobre a importância da leitura e da escrita como práticas essenciais para a formação integral do ser humano.

OBJETIVO ESPECÍFICO
Investigar como a leitura contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico;
Compreender o papel da escrita na comunicação e expressão de ideias;
Identificar os impactos sociais da falta de acesso à leitura e à escrita;
Analisar o papel da escola e da família na formação de leitores e escritores.
A leitura e a escritas são essenciais para o desenvolvimento humano e a educação. Nesse processo, a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para o desenvolvimen-

to do conhecimento.
Ler e escrever são atos que permitem não somente a comunicação, mas também o acesso a diferentes formas de conhecimento, contribuindo para a formação crítica e social dos indivíduos.
Este artigo aborda a interdependência entre leitura e escrita e a sua importância na formação de cidadãos críticos, autônomos e aptos a transformar a realidade ao seu redor.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA HUMANA

No Brasil sabemos que a ler e escrever durante muitos anos foram privilégios de um grupo de pessoas, hoje estamos com uma população mais informada, que sabe ler e escrever e que frequentam as escolas, mas ainda hoje por inúmeros motivos o mais comum a extrema pobreza temos pessoas que não sabem nem ler e nem escrever.

A decisão de não ler não é característica da modernidade, mas sim uma cultura arraigada desde os primórdios da história do Brasil, pois, em nosso país, a leitura sempre fez parte da vida de poucas pessoas. Ler sempre foi privilégio somente daquelas pessoas que eram consideradas "ricas", ou seja, que possuem um patamar social mais elevado na sociedade. A causa disso é que vivemos em uma sociedade capitalista na qual tem acesso a melhores condições de leitura, ou educação, em se tratando que uma grande parte da população, apenas quem possui mais condições materiais, conseguirá ter acesso a uma educação considerada de qualidade e com melhores chances de destaque na sociedade. (ZACARIAS; PASSOS, 2017, p. 4).

Desde os primeiros anos de vida, o contato com os livros estimula a imaginação, amplia o vocabulário e fortalece a capacidade de compreensão do mundo. FREIRE (2011, p. 11) destaca que a leitura vai além do código escrito, pois envolve a interpretação do mundo e da realidade social.

Em um mundo onde as pessoas vivem apressadas e as informações são fundamentais, a leitura, por sua vez, é um instrumento o qual, a todo instante, é essencial para a ascensão social do indivíduo e, consequentemente, o meio que o cerca exige compreensão de sua realidade e também um preparo no que concerne ser um excelente leitor, é imprescindível que tal indivíduo esteja em constante exercício do ato de ler, ou seja, é imprescindível que ocorra o gosto pela leitura é essencial. (ZACARIAS; PASSOS, 2017, p. 7).

Entre as ferramentas mais poderosas para esse desenvolvimento do ser humano está a leitura e a escrita.
Em uma sociedade cada vez mais baseada em informação, a leitura não é um hábito cultural, mas uma necessidade essencial para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo.
Ao ler, o indivíduo mergulha em diferentes realidades, desenvolvendo diversas qualidade e possibilidades. Além disso, a leitura constante contribui para uma escrita mais clara e articulada, facilitando a comunicação em todas as esferas da vida.
Para estudantes, por exemplo, a leitura é fundamental no desempenho escolar, por melhorar a interpretação de textos e amplia o conhecimento.
Nisso o estudante tem que ter domínio da gramática a ser utilizada em seus textos, saber separar a linguagem falada da escrita, diferenciar as funções da linguagem e onde cada uma pode se aplicar dentro do seu texto, dentre outros fatores necessários para se atingir o perfil de escrita adequado ao padrão exigido na produção acadêmica. (REINALDO; MOURA, 2019, p.5 e 6).

Por isso, fomentar o hábito da leitura desde a infância é uma das formas mais eficazes de promover o desenvolvimento intelectual e social.
Mais do que uma habilidade técnica, a escrita é uma ferramenta essencial para a comunicação, o aprendizado e a expressão pessoal. Por meio da escrita se constrói:
- As ideias;
- Os conhecimentos;
- Os sentimentos;
- As histórias.

São registrados e compartilhados, ultrapas-

sando os limites do tempo e do espaço. Desde a educação básica até a vida profissional, saber escrever com clareza e coerência é fundamental. A escrita ajuda:
- A estruturar ideias;
- Aprimora o raciocínio lógico;
- Facilita a formulação de argumentos.

Em ambientes acadêmicos, por exemplo, a escrita é indispensável para a produção de trabalhos, relatórios e pesquisas.

No cotidiano, a escrita também se faz presente em e-mails, mensagens, redes sociais, na vida profissional ela ajuda na criação de projetos e planejamentos.

Além disso, escrever é um exercício de autoconhecimento. Ao colocar sentimentos e ideias no papel, o indivíduo reflete sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Ao cultivar um espaço de aprendizado que valoriza a autonomia intelectual, os alunos se tornam mais do que consumidores passivos de informações — eles se transformam em interlocutores ativos, capazes de formular seus próprios argumentos e questionar a realidade que os cerca.

Nesse contexto, a alfabetização se revela como um ato de resistência e diálogo, um meio de enriquecer o vocabulário e a capacidade de articulação dos alunos.

A escrita criativa, como a literatura, ainda oferece uma forma rica de expressão artística, capaz de tocar outras pessoas e provocar reflexões profundas. Por isso, é importante estimular e valorizar a escrita desde cedo.

Num mundo onde a comunicação acontece de forma rápida e está presente em diversos meios, saber escrever bem é uma vantagem que abre mais oportunidades e fortalece relacionamentos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Através da rica tapeçaria de críticas e opiniões sobre o impacto da leitura e da escrita, emerge uma visão clara e dinâmica.

A leitura e a escrita são ferramentas para a habilidade de expressão, sem dúvida, pilares fundamentais na edificação de mentes críticas e sociedades mais justas e ativas.

É inegável que a leitura não somente enriquece o vocabulário e aprimora o conhecimento, mas também cultiva a empatia e a compreensão das diversas nuances da experiência humana.

Nesse contexto, o incentivo à leitura desde a infância deve ser considerado uma prioridade, uma semente a ser plantada não somente nas escolas, mas também nos lares. Nesse processo, tanto a leitura quanto a escrita são ferramentas indispensáveis para adquirir saberes, compartilhar histórias e discutir ideias, fortalecendo nossos vínculos e abrindo novos horizontes.

Além disso, a escrita se ergue como uma poderosa aliada, permitindo que cada voz encontre sua expressão única e impactante.

A capacidade de articular pensamentos de forma clara é o que permite que ideias transformadoras ganhem vida e façam eco na sociedade.

Por isso, o investimento em educação literária não deve ser visto como um mero complemento na formação acadêmica, mas como uma estratégia decisiva para o fortalecimento de uma cidadania ativa e consciente.

A leitura e a escrita são fundamentais para a educação, ao serem as principais ferramentas de acesso ao conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e expressão das ideias.

A alfabetização, enquanto processo significativo, deve transcender a simples decoreba de regras gramaticais e scripts repetitivos. O papel dos educadores deve ser reinventado como o de facilitadores de um ambiente rico em reflexões críticas, onde a leitura e a escrita não sejam apenas tarefas, mas sim poderosas ferramentas de empoderamento e de expressão pessoal.

Por meio da leitura, os estudantes entram em contato com diferentes culturas, pontos de vista e informações que ampliam sua compreensão do mundo. Já a escrita permite organizar pensamentos, comunicar-se claramente e argumentar com coerência.

A prática da leitura e a escrita também estimula a criatividade, amplia o vocabulário e melhora a nossa capacidade de entender e resolver problemas.

Em todas as disciplinas escolares, essas habilidades são essenciais, tornando-se a base para o aprendizado ao longo da vida.

Assim, ao consolidar a leitura e a escrita como eixos centrais no processo educativo, estamos não só promovendo a inteligência

e a cultura, mas, principalmente, preparando indivíduos que não somente consomem informação, mas que a questionam, a transformam e, consequentemente, a utilizam para desbravar um mundo mais crítico e participativo.
Por meio da leitura, o indivíduo adquire informações, desenvolve a imaginação, compreende diferentes pontos de vista e amplia sua visão de mundo. Não podemos esquecer que hoje a leitura é mais acessível, mas já foi um ato de privilégio para poucos em nosso País. Na página de apresentação da PNBE (2008) tem um trecho sobre esse assunto:

Constitui, ainda, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. (BRASIL, 2008, p.7).

Quando falamos de Leitura sempre nos vem à mente Bibliotecas, são espaços cada vez menos visitados pela população, com a internet e essa facilidade de informação na palma da mão, as bibliotecas ficaram meio esquecidas.
Precisamos frequentar bibliotecas e incentivar as crianças, pois é um ambiente de extrema riqueza de:
- Conhecimento;
- Desenvolvimento Cognitivo;
- Desenvolvimento Emocional;
- Cultura
- Espaço de Inclusão e Diversidade.

Tabela 1: Planilhas CSMB (.ods) de janeiro a dezembro de 2024

Tipos de Serviços e Serviços Municipais da Leitura vinculados a CSMB	Público Atendido	Matrículas	Empréstimos **	Consultas **	Acervos **	Eventos: Quantidade	Eventos: Público
Total	1.179.759	41.546	500.375	851.925	2.131.960	14.621	407.986
54 Bibliotecas Públicas Municipais	1.162.759	41.366	497.474	825.622	1.838.043	14.534	405.749
Ponto de Leitura	9.545	180	2.276	12.455	103.900	78	2.128
Bosques de Leitura	7.458	0	600	13.814	22.438	9	109
Ônibus Cultura	-	-	25	32	140.579	-	-

Fonte: Sistema Municipal de Bibliotecas (SMB) site https://capital.sp.gov.br/

As bibliotecas desempenham um papel fundamental na promoção do acesso igualitário à informação, na conservação do saber e na formação de uma sociedade alfabetizada. Sem essas instituições, ficamos destituídos de nossa história e comprometemos nosso futuro.
Bibliotecas inadequadas acumulam acervos, boas bibliotecas proporcionam serviços, enquanto excelentes bibliotecas cultivam comunidades.
Nas instituições de ensino, a leitura promove a interpretação de textos, o raciocínio lógico e o pensamento crítico, competências essenciais para a aprendizagem em todas as disciplinas.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Já escrever é uma ferramenta importante para organizar nossas ideias, registrar informações e expressar nossas opiniões.
Uma escrita bem estruturada reflete clareza de pensamento e domínio da linguagem, sendo indispensável na vida escolar e na vida profissional. Por meio da prática da escrita, os alunos desenvolvem a capacidade de ar-

gumentar, refletir e participar ativamente do meio em que vivem.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considera a leitura e a escrita como habilidades essenciais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela reconhece essas habilidades como centrais para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia intelectual e da participação cidadã.

Veja os principais pontos que a BNCC destaca:

Educação Infantil: A BNCC propõe experiências que envolvam o contato com diferentes gêneros orais e escritos, como histórias, poemas e músicas. Valoriza a escuta, a leitura e a produção de textos, ainda que de forma não convencional, como desenhos e "escritas espontâneas".

Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º ao 5º ano): foco na alfabetização, leitura fluente, compreensão de textos e produção escrita com sentido e coesão. Anos Finais (6º ao 9º ano): aprofunda-se a leitura crítica e a produção de diversos gêneros textuais, com maior domínio da língua.

Ensino Médio: Ênfase na leitura como forma de desenvolver o pensamento crítico, interpretar discursos e analisar a realidade. A escrita é tratada como instrumento de expressão, argumentação e intervenção social.

Competências Gerais da BNCC relacionadas à leitura e escrita:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e compartilhar informações.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar textos em diferentes mídias, com domínio da norma culta da língua portuguesa e conhecimento das linguagens artísticas.

Entendemos que essas práticas sociais vão além da escola, sendo fundamentais para a vida social e profissional.

Além do ambiente escolar, a leitura e a escrita têm grande impacto na cidadania. Um cidadão que lê e escreve com autonomia está mais apto a compreender seus direitos, interpretar informações e participar de debates sociais de forma crítica e consciente. Por isso, garantir que todos tenham acesso a esses recursos é fundamental para criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao aprender a interagir de forma significativa com o mundo, eles se preparam para se tornarem cidadãos críticos e participativos, prontos para desafiar as narrativas dominantes e construir suas próprias histórias.

Em resumo, a alfabetização deve ser vista como uma jornada de descoberta e empoderamento, que visa não apenas à competência técnica, mas ao desenvolvimento de indivíduos autônomos e engajados, capazes de impactar positivamente a sociedade.

Precisamos urgentemente nos comprometer com ações que foquem na educação, pois esta é uma ponte essencial para a construção de um futuro com maior conhecimento e responsável.

Não podemos esquecer que vivemos um tempo mais tecnológico em as informações sendo elas verdades ou mentiras vem de maneira muito rápida até o indivíduo.

Em uma sociedade cada vez mais complexa, onde a informação circula em alta velocidade, dominar essas habilidades é essencial para o exercício pleno da cidadania e da autonomia individual.

No mundo digital, por exemplo, escrever é uma habilidade cada vez mais exigida em redes sociais, ambientes de trabalho, universidades e espaços públicos. Saber escrever bem permite que o sujeito se posicione de forma clara, ética e consciente no mundo.

Apesar de sua importância, o acesso à leitura e à escrita ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente em países marcados por desigualdades sociais. O analfabetismo e o analfabetismo funcional são problemas persistentes, que limitam o pleno desenvolvimento das capacidades dos cidadãos.

Nesse cenário, a escola tem um papel essencial, mas não pode atuar sozinha:

políticas públicas de incentivo, bibliotecas acessíveis, formação de professores e o envolvimento da família são fatores decisivos.

Tabela 2: Leis e Documentos sobre Leitura e Escrita no Brasil

Lei/Documento	Objetivo	Ano	Relação com Leitura e Escrita
Constituição Federal	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.	1988	Garante o direito ao acesso à educação, base para o desenvolvimento da leitura e da escrita.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	Define e regula a educação nacional em todos os níveis.	1996	Estabelece a obrigatoriedade do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Define metas para a educação no Brasil em um período de 10 anos.	2004-2014	A Meta 5 trata da alfabetização plena de crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento que orienta os currículos da educação básica no país.	2017	Define competências e habilidades relacionadas à leitura, escrita e letramento desde a Educação Infantil.
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Programa do Governo Federal para apoiar ações de alfabetização.	2019	Promove práticas pedagógicas voltadas ao letramento e alfabetização na idade certa
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069	Garante os direitos da criança e do adolescente, incluindo o acesso à educação.	1990	Reforça o direito à educação. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola	Promove o acesso ao livro didático e à	2008	Incentiva o hábito da leitura e democratiza o
	literatura nas escolas públicas.		acesso ao livro nas instituições escolares.

Fonte: Documentos Citados

A escola, por sua vez, precisa promover um letramento crítico, que vá além da gramática e ensine a ler e escrever com sentido e intenção comunicativa.
Por isso, é dever de todos escola, família e Estado garantir o acesso pleno e qualificado a essas práticas essenciais.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, fica evidente que a leitura e a escrita desempenham um papel essencial na formação do indivíduo e no desenvolvimento da sociedade.
Além de promover o conhecimento e estimular o pensamento crítico, a leitura e a escrita fortalecem nossa comunicação e nossa participação na sociedade. Investir em estímulos à leitura e à escrita desde os primeiros anos de vida é indispensável para assegurar uma educação de qualidade e formar indivíduos mais conscientes, criativos e participativos.
Portanto, é responsabilidade das escolas, familiares e comunidade valorizar e estimular essas práticas diariamente.
A escrita e a leitura são meias de transformação tanto no nível individual quanto coletivo. Investir na formação de leitores é investir em uma sociedade mais crítica, informada e preparada para enfrentar os desafios do presente e do futuro.
Por isso, elas são muito mais do que simples habilidades escolares; são ferramentas importantes para o nosso desenvolvimento como cidadãos. Elas são a base do aprendizado, instrumentos de transformação social e meios para o desenvolvimento pessoal e intelectual.
Cabe às escolas, às famílias e à sociedade incentivar e valorizar essas práticas, criando condições para que todos possam se tornar leitores e escritores competentes. Investir na formação leitora e escritora é investir no futuro de uma educação mais equitativa e significativa.
O artigo enfatiza que a alfabetização efetiva transcende o treinamento técnico e mecânico, requerendo uma percepção crítica das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que envolvem o processo de aprendizagem. A escrita, assim, é concebida não apenas como um meio de replicar significados, mas como um instrumento propulsor de construção de saberes.
Ensinar uma língua abrange, portanto, o desenvolvimento de competências que possibilitem o uso adequado da língua em variados contextos sociais e discursivos. Assim, a leitura e a escrita emergem como fundamentais na formação acadêmica, fornecendo ao estudante a ampliação de seu vocabulário, o aprimoramento do pensamento crítico e o fortalecimento da argumentação.
A prática contínua dessas habilidades não só garante o domínio das normas da língua culta, como também fomenta a autonomia intelectual do aprendiz.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da

República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 junho 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. (2019). Política Nacional de Alfabetização (PNA). Secretaria de Alfabetização. Disponível em:<https://alfabetizacao.mec.gov.br/ >. Acesso em 16 de maio de 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 16 de maio de 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em 17 de maio de 2025.

REINALDO, Bruno Alves. MOURA, Airton Pereira. Leitura e escrita: potencializando a formação acadêmica. VI JOIN / Brasil - Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 17 de maio de 2025

ZACARIAS, Ezequiel de Souza. PASSOS, Edimildo de Jesus Barroso. A Importância da Leitura para o Desenvolvimento Intelectual e Social do Indivíduo. 2017. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

ANTÔNIA FERREIRA SABINO

RESUMO
O brincar na educação infantil é uma ação extremamente importante na vida de uma criança, possibilitando o descobrimento de sua identidade e possibilitando a produção do saber, que será desenvolvido por meio de anos futuros. Desta forma a discussão sobre a recreação e o brincar em todas as idades é fundamental, pois não pode ser vista e entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o brincar como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social.

PALAVRAS CHAVES: Brincar. Educação infantil. Aprendizagem. Construção.

INTRODUÇÃO

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, e para SANTINI (1996), brincar acima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo, pois a relação onírica com as situações do mundo em sua volta permitem-na criar sua cultura ao mesmo tempo que identifica-se com a sociedade em que faz parte. A criança tem, ao fazer o que gosta (brincar), despertando um desejo de desvendar o desconhecido, são sujeitos ativos que quando interagem com o outro, com o meio, com o objeto ou consigo mesma adquirem de certa foram conhecimentos.

Podemos entender, que o faz-de-conta, vai evoluindo à medida do desenvolvimento, assim, os processos mentais evoluem na mesma medida.

Para Leme (2005 apud Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 176), a atividade de brincar é fator relevante no desenvolvimento da criança e deve ser usada pelo professor em sala de aula em suas propostas educacionais. Isso só ressalta que toda a estrutura do brincar é para o professor um forte aliado quando se trata de questões pedagógicas, pois abre um leque de possibilidades.

Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo. Mas deve-se voltar um olhar para que os jogos sejam, pensados no sentido de ser apropriados a faixa etária que está sendo aplicado, Fantacholi (2011), denota que “É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros”. Sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade, podemos dizer neste caso que “As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar”. (FANTACHOLI, 2011).

O homem é um ser que produz cultura e cria história, sendo esta passada aos seus descendentes, mas isto restringe a sua ação no mundo. Pois sua capacidade de inventar, de imaginar o leva a estar sempre superando seus limites, buscando novos desafios e obstáculos.

No âmbito educacional, o brincar começa a ter sentido, ganha mais espaços, fato antes considerado pelas escolas desnecessárias no processo da educação, devido à razão ser o aspecto mais importante deste processo (aprendizado).

Com as grandes formulações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/1996), e logo depois do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacio-

nais, (PCN), foi discutida minuciosamente a prática pedagógica, que a partir de então deu maior importância ao lúdico no processo de aprendizagem e construção do saber. Portanto no contexto escolar, a ação lúdica propõe manifestações que criam e recriam a possibilidade de imaginação e transformação da prática vivida do aluno, sendo que o educador com suas ferramentas pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Para isso ele precisa ser autêntico em sua práxis, ou seja, é preciso manter a relação coerente entre prática e teoria traçando objetivos.

O USO DE JOGOS E O BRINCAR

O uso de jogos, e da ludicidade como um todo, está presente na vida humana desde os seus primórdios. Na Grécia antiga, assim como na idade média já havia a utilização de jogos. Durante esse período, e por muito tempo, a atividade lúdica era vista apenas como sinônimo de jogo e de divertimento, possuindo um caráter não sério.

Posteriormente o brincar foi trazido como um forte instrumento da educação. Froebel, em sua proposta para a educação infantil, realizou estudos nos quais foi atribuída grande relevância ao brinquedo. Estudiosos como Vygotsky e Piaget fizeram análises de todo o processo do desenvolvimento infantil, mostrando a importância da presença do jogo na vida humana demonstrando que eles favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento e a interação social do indivíduo.

A visão do brincar como estratégia capaz colaborar no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, tem sido muito discutida e trazida aos poucos para os ambientes escolares, por ser a brincadeira é um dos universos da criança. Mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso de jogos nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores descrentes na possibilidade de unir a brincadeira ao conteúdo pedagógico. Para estes profissionais brincar e aprender são duas instâncias distintas que não devem ser utilizadas simultaneamente.

Após presenciar inúmeras situações escolares em que existe a verdadeira separação entre o aprender e o brincar, foi possível entrar em contato com uma realidade em que as crianças eram estimuladas e educadas através de atividades lúdicas. Surgiu, então, o interesse de estudar essa realidade que trazia o lúdico como um elemento presente em sua proposta pedagógica.

De acordo com Kishimoto (2009) a utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar representa um fator importante para que se alcance uma melhor aprendizagem. Através das brincadeiras e dos jogos, as crianças desenvolvem sua afetividade, manipulam de objetos, praticam ações sensório-motoras e vivem ativamente os contextos de participação e interação social, fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem. O jogo pode ser usado com dimensão educativa com o propósito de contribuir para a aprendizagem, desde que haja um planejamento por parte do educador.

No momento em que brinca a criança trabalha diversas dimensões de aprendizagem, envolvidas pelo mundo do faz-de-conta que a brincadeira lhe oferece. Como afirma Kishimoto (2009, p.36)

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remetemos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Para que a inserção da atividade lúdica no cotidiano da escola seja uma ação de sucesso, é preciso que os profissionais tenham seus objetivos de trabalho bem definidos, conheçam o nível de aprendizagem de sua turma e o estágio de desenvolvimento em que os seus alunos se encontram. A formação desses profissionais é um fator relevante para que as atividades realizadas tenham um retorno satisfatório.

A brincadeira é um universo que envolve a criança, apresentar novos elementos partindo do olhar que ela tem do mundo que a cerca, do mundo que pode ser criado através do faz-de-conta, oportuniza um maior interesse por estas novas informações e por consequência possibilita um maior aprendizado. Através da contextualização entre o conteúdo que se pretende trabalhar e uma

atividade lúdica, é possível acreditar no trabalho em educação sem haver a dissociação entre o brincar e o aprender. A contextualização do conteúdo trabalhado em jogos e brincadeiras pode ser uma estratégia para a construção de uma prática pedagógica através do ato de brincar sem que o professor separe a hora de "ensinar" e a hora de "brincar".

Na maioria das escolas é possível utilizar diversos espaços para a brincadeira e para o jogo. O ambiente da sala de aula pode ser transformado em um espaço de brincar, utilizando as mesas, cadeiras ou afastando-as para que se tenha um espaço livre. Fora das salas existem os parques e pátios onde predominam as brincadeiras de grande atividade física. Outra alternativa é a utilização de espaços planejados para o brincar, chamados de brinquedoteca, que Friedman assim define:

São espaços públicos e/ou privados que funcionam como bibliotecas de brinquedos, organizados de forma para que as crianças possam desenvolver criativamente suas atividades lúdicas, Em creches, escolas e universidades há brinquedotecas com fins especificamente educacionais. (FRIEDMAN, 1996, p.16)

Pela existência destes diversos espaços lúdicos, e de como estes são utilizados, torna-se importante observar as formas de brincar que podem ser sugeridas e criadas no momento do uso destes espaços. A partir desta observação, torna-se um elemento da investigação identificar, diferenciar e caracterizar as brincadeiras livres, em que são as crianças que decidem suas funções e regras, das brincadeiras utilizadas pelas professoras com foco pedagógico.

O PLENO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

No decorrer do desenvolvimento da criança, diversos tipos e modalidades de brincadeira vão sendo agregados a sua rotina devido a fatores como preferência e empatia, mas o que determina com maior intensidade a aceitação e a participação nas brincadeiras é a fase do desenvolvimento em que cada criança se encontra. Estudos Piagetianos relatam sobre a presença dos jogos de exercício no período sensório-motor que engloba crianças de 0 a 2 anos, e no período pré-operatório a presença das brincadeiras que envolvem o faz-de-conta, 19 que compreende as crianças que estão entre 2 e 7 anos.

Diversas são as possibilidades de brincar e de utilizar o lúdico como fator motivador para as atividades pedagógicas, entretanto a escolha de atividades que correspondam ao nível de desenvolvimento e a faixa etária que cada grupo se encontra, é um dos elementos fundamentais para que haja um retorno satisfatório das crianças com relação às atividades planejadas e para que o objetivo que foi traçado para ele seja alcançado.

A criança é um ser complexo, com suas próprias características, com uma forma específica de observar o mundo de modo muito singular, que fornece perspectivas para transformar o mundo – perspectivas que devem ser entendidas dentro do seu estágio de vida. Neste sentido, a escola não complementa ou molda a criança, mas sim, proporciona condições para que se desenvolva plenamente. É um conceito variável e que se estabelece nas dimensões psicológica, social e afetiva (ROUSSEU, 1995).

O conceito de infância no presente estudo é entendido como o período etário compreendido entre o nascimento e a puberdade, onde Ariès (1978), em suas abordagens, destaca um estudo cronológico deste período da vida, partindo do período da Idade Media, onde conceito de infância se deu nas construções sociais em determinados períodos históricos.

Mesmo com diversos documentos que regulamentam a educação nos parâmetros legislativos, selecionou-se nesta parte dos estudos acadêmicos análises documentais sobre a LDBEN e as DIRETRIZES CURRICULARES para a EDUCAÇÃO INFANTIL.

A LDBEN (1996) em seu Art. 29, cita "A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica", ou seja é na educação infantil que começa todo o processo de aprendizagem da criança. E saber qual é a melhor forma de construir essa aprendizagem é o objetivo do professor, pois se for recapitulado todo os embasamentos e referências, já

citadas por estudiosos anteriormente, trará à tona toda a construção desse trabalho acadêmico que defende que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), em suas referências sobre o processo dessa construção trata a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesta citação é notório observar que entre tantos direitos, a criança brinca para desenvolver-se. Neste mesmo documento, o brincar e tratado como todo um processo que vai ocasionar construções para as crianças, desenvolvendo habilidades, interações e sociabilidade. Também cita sobre o faz-de-conta e suas contribuições (DCNEI, 2010).

Com essas leis citadas anteriormente, procurou-se fornecer mais elementos de defesa, no contexto do quanto o brincar na educação infantil é importante, com as leis que respaldaram esse ato, bem como, além das citadas, muitas outras que também existem para defender, incentivar e mostrar sua importância do tema em questão.

O LÚDICO E SUA PRESENÇA NOS PERÍODOS HISTÓRICOS

O lúdico esteve presente em diversos períodos históricos, desde a Grécia clássica, Roma antiga, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, possuindo em cada período características e interpretações distintas sobre sua função. É importante citar a presença do lúdico nesses períodos, entretanto a pesquisa referida terá início a partir de um recorte histórico em que o lúdico se apresenta numa perspectiva educacional.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte de movimentos e ações que estimulam o desenvolvimento psicomotor, favorecendo o estímulo à criatividade, à imaginação, exercendo uma forte influência no aprendizado infantil.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo.

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada criar vínculos e obter cooperação dos outros com o uso da expressão corporal.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, as atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora com a prática do movimento.

O intelecto se constrói a partir da atividade física e o desenvolvimento das funções motoras (movimento) não pode ser separado do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Portanto, para que o ato de brincar se processe adequadamente é indispensável o domínio de habilidades psicomotoras através de um acompanhamento especial da família e de outros profissionais que devem dar suporte à família para realizar ações de planejamento de como desenvolver as brincadeiras com acriança.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) “existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos”.

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

Em relação às perspectivas da família com a escola de seus filhos, encontram-se várias ideias, de que a instituição escolar “eduque”,

naquilo em que a família não alcança. A família não é a única via pela qual se pode tratar a questão da socialização, mas sim um ambiente privilegiado, uma vez que tende a ser o primeiro grupo social, no qual a criança tem acesso. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Porém, é na escola, que este processo assume sua função educativa. O brincar assume novo contorno, então assim como a escola está tendo que se adaptar a essas mudanças, as famílias precisam entender essa nova realidade que permeia a vida de seus filhos e perceber que a escola deve ser seu parceiro nesta travessia, nunca o agente determinante.

Para a escola, este brincar precisa ser amplamente entendido como uma ferramenta onde favorecer a brincadeira, não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que os professores podem utilizar no ambiente da educação são amplas, basta que ele reconheça o valor e a utilidade dos objetos, dos ambientes, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim alcançar seu objetivo pedagógico, no brincar dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito a ser estudado e discutido sobre a educação das crianças pequenas e sobre quais os melhores métodos de ensino. Isso também nos leva a pensar qual cidadão queremos formar para o futuro de nossa sociedade.

Mediante os estudos já realizados vimos que o brincar é essencial na interação social da criança com o seu meio.

A brincadeira lúdica ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu-se e se discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.

O lúdico fornece à criança um desenvolvimento sadio e harmonioso. Ao brincar, a criança aumenta sua autoestima e independência; estimula sua sensibilidade visual e auditiva.

Através do lúdico na educação, conseguiremos uma escola melhor e mais atraente para as crianças. É preciso saber como adentrar ao mundo da criança; no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela.

O aprendizado organizado, no qual se delineiam os conhecimentos científicos, se estabelece nesta zona de desenvolvimento. O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual.

A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc. Assim, as brincadeiras infantis são caracterizadas pela dimensão imaginária que tem sua gênese na realidade, no observado ou conhecido. Brincando, as crianças elaboram suas vivências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais. O faz-de-conta cria, portanto, na imaginação, um mundo dominado por significados.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma suposta situação, cuja característica fundamental é sua relação

com a realidade. Portanto, a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Rubens. Conversas sobre Educação. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional par a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1997.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Práticas da Educação. SP: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo: Pioneira, 1994.

MACEDO, Lino de, et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975

A PRESENÇA E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NOS FILMES NARRADORES DE JAVÉ E PEIXE GRANDE

ANTÔNIO CARLOS DA SILVA SIQUEIRA JÚNIOR

Resumo

O presente artigo tem por objetivo investigar a relação da importância da literatura, que se mostra evidente nos filmes Narradores de Javé (2004) e Peixe Grande (2003). Para tanto, contextualiza-se, de maneira breve, o surgimento dos estudos da Literatura Comparada e fazem-se reflexões, a partir das quais se compreende que tal estudo amplia a dinâmica do comparatismo literário e salienta a importância da Literatura na sociedade.

Palavras-chave: Literatura. Literatura Comparada. Literatura na sociedade.

Introdução

O presente artigo é resultado de reflexões acerca dos filmes Narradores de Javé (2004) e Peixe Grande (2003), com o objetivo de discutir a abordagem de ambos sobre o tema "A importância da Literatura".
Os dois trabalham com narrativas e a sua relevância na e para a sociedade. Em Narradores de Javé há um povo que corre o risco de perder a sua comunidade e a sua história por conta de não possuir nada escrito que prove sua existência; já em Peixe Grande há a divergência entre um pai e um filho sobre a importância das histórias e da fantasia.
Para auxiliar a comparação entre as duas obras, serão usados como materiais teóricos livros e artigos sobre a Literatura comparada, das autoras Bittencourt e Tânia Carvalhal; Teoria da Literatura, com Roberto Acízelo de Souza e Terry Eagleton; importância da criação e da narração de histórias para o indivíduo e para a sociedade, com Josso e Antônio Candido; e, por fim, alguns aspectos da arte Poética/Literária, com Platão e Aristóteles.

Literatura comparada

Ao considerar a expressão "literatura comparada", compreende-se como o estudo que envolve a relação entre duas ou mais literaturas. No entanto, o entendimento do termo vai muito além deste conceito, já que a "comparação" não é um método utilizado exclusivamente nos processos que envolvem o texto literário, podendo ser empregada por diversas ciências. Em uma concepção ampla, torna-se um território vasto de investigação, pautado no estudo de semelhanças, diferenças, analogias, intertextualidades etc.
Sendo assim,

> Pode-se dizer que a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparativos, é um meio, não um fim. (CARVALHAL, 1986 apud UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO, 2009, p. 24).

Quando tomada sob o aspecto da crítica literária, a literatura comparada busca estabelecer um paralelo com obras de outros autores, para explicar e embasar elementos esclarecidos através da reflexão analítica. O objetivo da comparação, neste sentido, não é apenas de formular o âmago dos componentes observados e sim, identificar se são ou não semelhantes.
A literatura comparada surgiu na Europa no século XIX, muito embora "o adjetivo 'comparado', derivado do latim compatativus, já era empregado na Idade Média" (CARVALHAL, 1986 apud UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO, 2009, p. 24). No Brasil, tanto no aspecto acadêmico como na prática crítica, Antônio Candido é o nome mais relevante, pois introduziu a disciplina de Literatura Comparada na Universidade de São Paulo, uma das instituições acadêmicas mais importantes do país.
Candido propôs uma concepção crítica que contribuiu muito para os avanços na criação

de um modelo comparatista “emancipado”, buscando esclarecer os artifícios utilizados para o desenvolvimento de uma literatura que consiga adequar as influências externas. Outro aspecto elucidado pelo autor foi a relação “interliterária Brasil/Europa” (BITTENCOURT, 1996, p. 6). Para ele, a intenção dessas relações vai muito além do aspecto literário, podendo englobar estímulos políticos-pedagógicos, em que é necessário buscar a unificação das nações para fortalecer ideias harmônicas e contrastantes.

ao sugerir que a busca das diferenças é tão essencial quanto a das semelhanças, salienta que importa pensar as relações em termos de América Latina com a finalidade de criar outras categorias de mediações, que nos possibilitem o encontro, não fora, mas dentro de nosso próprio território" (CARVALHAL, 1988, p. 16 Apud BITTENCOURT, p. 16)

Com isso, supera-se, portanto, o conceito de colônia estimulado pelas dicotomias dominador/dominado, centro/periferia, colonizador/colonizado, para estabelecer a igualdade de análise no âmago da literatura comparada brasileira.

A Literatura em Narradores de Javé

Nos filmes Narradores de Javé (2004) e Peixe Grande (2003) percebe-se explicitamente a necessidade da Literatura na sociedade e em nossas vidas. Os dois remetem-nos à história da Literatura ocidental. Iniciemos a discussão com o primeiro, Narradores de Javé.

O filme citado conta a história de um povoado situado no nordeste brasileiro, um local chamado “Vale de Javé”, que será destruído por conta da construção de uma represa. O único modo de deter essa situação é provando, em documento científico, que a cidade possui um patrimônio histórico. Mas as pessoas da cidade não possuem documento algum (nem seus, nem das propriedades, nem da própria “cidade”), nem sabem escrever ou ler.

Porém, isso não significa que Javé não possuía uma história. É assim que os moradores se reúnem e, a partir da escrita de Antônio Biá, a única pessoa do povoado que sabe ler e escrever, eles tentam contar a história e a importância da cidade. O que era conhecido somente pela oralidade, agora seria escrito.

Esse fato remete-nos ao(s) início(s) da(s) Literatura(s), no qual as histórias, sendo fictícias ou não, eram narradas oralmente pelos primórdios/fundadores das vilas. As obras Odisséia e Ilíada, por exemplo, sua “(...) circulação oral na Grécia antiga remonta ao século X a.C (...)” (ACÍZELO, 2003, p. 8), embora tenham sido escritas somente no século VI a.C.

Há várias outras histórias, lendas, mitos, fábulas, contos etc., que, como sabemos, sempre circularam, sendo contadas e recontadas pela sociedade, tornando-se, assim, parte do folclore e da cultura dos povos.

No entanto, há um problema quando não há nada escrito, pois nada prova o fato ou a criação. Foi o que aconteceu a Antônio Biá, que, ao sair pelas casas, recolhendo as histórias do povo, sempre que alguém narrava as origens de Javé, havia divergências ou modificações sobre os acontecimentos. Além do mais, as histórias pareciam muito fantasiosas, sendo contrárias ao exigido inicialmente, como provas científicas.

Embora sejam diferentes, Literatura e Ciência, suas divergências não se resumem somente aos conceitos de subjetividade e objetividade. Seus estudos estiveram juntos por muito tempo na História, e só

(...) no século XIX aparecem plenamente constituídas as fronteiras entre ciência e literatura, compreendidas desde então como dois saberes, atividades ou discursos bem distintos e mutualmente irredutíveis. Isso não significa, no entanto, que não tenha restado alguma porosidade nessas fronteiras (ACÍZELO, 2006, p. 20)

No capítulo IX da Poética, Aristóteles distingue um historiador e um poeta não por um escrever em prosa e o outro em versos, mas sim porque um escreve “(...) os acontecimentos que de fato sucederam, enquanto o outro fala das coisas que poderiam suceder (...)” (ARISTÓTELES, 2004, p. 47), tornando, assim, a Literatura, algo universal, abrangente e filosófica, enquanto a Ciência, mais

restrita a um fato e a um contexto.
Mesmo que as duas disciplinas tenham se separado, ainda hoje a Literatura apropria-se de termos e conceitos científicos, como, por exemplo, o determinismo (muito usado nos períodos do Realismo e do Naturalismo) e os romances de tese. Além disso, sobre o estudo da Literatura, há metodologias e regras para se analisar um texto, por isso há a Teoria da Literatura.
Retornando ao filme Narradores de Javé, percebe-se que os moradores da região, não sabendo a diferença entre ciência e literatura, decidem escrever a história da cidade num livro, acreditando que isto serviria como documento científico, mas na verdade, tal fato estaria relacionado mais à Literatura do que à ciência.
O próprio Antônio Biá, ao referir-se à história do Vale de Javé, menciona várias vezes a palavra "epopéia", mesmo que o povo não saiba o que é. Epopéia é um gênero literário da Poesia, um poema épico que narra os grandes feitos e histórias de um povo ou herói, sendo eles verdadeiros ou "enfeitados". Dois exemplos deste gênero são os já citados Odisséia e Ilíada, de Homero.
Assim como a epopéia ressalta as qualidades da nação e relembra os heróis e os mitos de um lugar, os moradores de Javé, ao narrarem suas origens, sempre citam os nomes "Indalécio" e "Maria Dina" como os fundadores do Vale. No entanto, a cada morador que conta a história, mudam-se os nomes, as características e os atos: Indalécio, que era um herói rebelde contra Portugal, vira Indalício, que depois se torna Indaleo, um africano; Maria Dina, que à primeira vista é narrada como uma mulher guerreira, depois se torna uma louca abandonada, para em seguida virar Oxum.
Essa ausência de personalidade e de raízes pode ser comparada aos românticos. Ora, o Romantismo foi uma escola literária e artística que buscou a História, a Pátria, os mitos, enfim, o passado, para afirmar-se culturalmente no presente. O mesmo acontece ao povo de Javé, que no momento são anônimos e que agora vão atrás dos seus antepassados para justificarem e criarem o seu presente.
Ainda, mencionando os românticos, é importante lembrar-se que eles interiorizavam o mundo enquanto projetavam-se nele. Igualmente acontece ao povo de Javé, que mesmo não sendo reconhecidos pelas autoridades, sem terem voz, consideravam-se importantes. Ao contarem as histórias (que foram relatadas por seus antigos familiares), por mais fantasiosas que fossem, quem narrava realmente acreditava no que dizia. A história e sentimentos estavam interiorizados.
Essa ideia se comprova quando nenhum dos personagens deixa Antônio Biá escrever os fatos à sua forma, acreditando fielmente que o que dizia era verdade e, ao modificar o dito, estariam mentindo. Biá, em alguns casos, gostaria de "melhorar" o fato, "floreá-lo", pois, como ele mesmo diz, "uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito. O acontecido tem que ser melhorado no escrito, de forma melhor para que o povo creia no acontecido" (CAFFÉ, 2004, 29min35 – 29min43), mas o povo não permite, considerando essa ideia uma "invenção".
Este caso parece-se muito com a discussão feita por Terry Eagleton, quando diz que, embora seja um pensamento equivocado, "(...) de modo geral, as pessoas consideram como 'literatura' a escrita que lhes parece bonita (...)" (EAGLETON, 2006, p.15). Assim, erroneamente, o povo de Javé pensa que escrever de forma diferente tornará o fato mentira, falso, fictício, portanto, não científico — que é o que eles precisavam.
Finalmente, como toda verdadeira Literatura, mesmo com as discordâncias, desavenças, com o Vale sendo afundado pelas águas e o povo mudando de localidade, sua história foi registrada em livros e conhecida mesmo por quem não os leu. Agora, narrada desde o início, contando como eram antes, como aconteceu a mudança e o que se sucedeu depois; cativando, emocionando, ensinando a importância da leitura, da escrita e da literatura, metalinguisticamente, através do personagem Zaqueu, não no passado, mas no presente, para quem não viveu aqueles momentos marcantes.

Os olhares diferenciados sobre a Literatura em Peixe Grande

O filme Peixe Grande (2003) narra a história de Edward Bloom, um contador de histórias, e seu filho, William Bloom. O pai, Edward, onde quer que vá, sempre conta seus incríveis feitos a todos, o que irrita seu filho, pois este não acredita em nada do que é contado. Os dois personagens são totalmente distintos, pois um acredita que a vida deve ser "embelezada" com metáforas (figuras de linguagem), histórias, lendas, emoção, ficção, enfim, criação; enquanto o outro crê que se deve ver a vida como ela é. É esta discordância que fará com que o pai e o filho rompam a amizade, deixando de se verem por um longo tempo.

Percebe-se em Edward Bloom um "espírito literário", que, através das palavras e das imagens criadas, encanta todos ao seu redor, ao passo que nota-se no filho um olhar mais restrito, fatual. Tanto é assim que, quando Will cresce, torna-se jornalista, uma profissão que geralmente requer a objetividade, diferente do seu pai, que quando mais novo fora vendedor, alguém que, na hora de descrever o seu produto, sempre acrescenta qualidades. Ambos usam a palavra, mas de maneiras distintas.

Esta divergência de olhares sobre o mesmo tema lembra as concepções sobre a Poesia e a criação (a Literatura em termos atuais) entre Platão e Aristóteles . William Bloom possui uma visão platônica sobre a Literatura, enquanto Edward possui um olhar aristotélico. Entenda-se literatura,

(...) da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Ora, sendo a Poesia uma imitação, Platão não a aceita em sua República (PLATÃO, 2007). Isso se deve ao fato de que sendo uma réplica, para ele, o poema (representando a Literatura) seria uma cópia da cópia da verdade, ele e seu autor estariam "(...) três pontos afastados da realidade (...)" (PLATÃO, 2007, p. 296), quando, ao contrário, o homem deveria buscar a essência e a originalidade das coisas.

É assim que pensa e age o filho William Bloom, que se afasta por três anos do próprio pai, por não suportar/aceitar/compreender a ele e a suas "histórias fictícias". Com espírito investigador, objetivo, quando Edward Bloom fica doente, Will busca saber quem seu pai realmente foi.

O filme é repleto de metáforas não só visuais, mas verbais, através do personagem principal, Edward. As aventuras que este homem conta passam-se entre circo, bruxa, homem gigante, irmãs siamesas, lobisomem, cidade fantasma, poeta lendário, sereia, e, claro, a metáfora principal, um peixe enorme. Tudo isso faz parte do universo fantástico, são os elementos mágicos.

A realidade e a ficção unem-se na obra, cativando, igualmente e metalinguisticamente, os ouvintes do contador de história e os telespectadores da película. Edward não inventa suas histórias, ele crê nelas e em si próprio. Na literatura também acontece disso, portanto,

(...) ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções: seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (CANDIDO, 2004, p. 175/176).

De fato, a Literatura não é uma invenção, ficção, algo fora, inútil ou prejudicial à realidade, como pensava Platão, mas o inverso: é fruto da sociedade, é reflexo dela e benefício para ela. William Bloom, conforme pesquisa a vida do seu pai, consultando documentos, conversando com sua mãe, visitando lugares que seu pai dizia ter conhecido, verifica que, realmente, os locais e as pessoas das histórias eram reais.

A diferença é que seu pai deixava as histórias mais bonitas, mais "floreadas" (não é à toa que seu sobrenome é "Bloom", que traduzido para o português é "florescer"). Diferente do que o filho pensa, somente o fato é insuficiente para uma vivência mais abrangente e plena. É preciso dar forma ao con-

teúdo, pois "o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere (...)" (CANDIDO, ano 2004, p. 178).

As histórias e a Literatura nos encantam porque elas possuem algo chamado catarse, verossimilhança e mímese. Ora, nada é inventado do zero. Por mais fictício que um conto seja, ele possui sua base neste mundo real; toda criação, no fundo, é uma imitação. A obra, por ser uma cópia das ações humanas ou das situações (mímese), possui, assim, certo grau de verossimilhança com o real. Edward Bloom é um contador de histórias, de certa forma, um poeta; não cabe a ele contar "(...) o que aconteceu e sim as coisas quais poderiam vir a acontecer, e que sejam possíveis tanto da perspectiva da verossimilhança como da necessidade (...)" (ARISTÓTELES, 2004, p. 47).

A Literatura possui, então, a junção de imitações das ações sobre a vida, semelhança à realidade e sentimentos dado pela forma como o poeta ou contador de histórias as expõem. Assim, o autor atinge o leitor e o ouvinte, cativando e provocando reações (catarse) entre a obra e o receptor.

O filho, William Bloom, não percebe as histórias desta forma, pelo contrário, vê seu pai como alguém perdido entre a realidade e a ficção. É interessante que, por não conviverem juntos diariamente (Edward viajava muito, por conta de seu trabalho), desde menino, William imaginava e criava ilusões sobre o motivo da ausência do pai, acreditando, em suas fantasias, de que sua mãe era traída.

Isto acontece pelo fato de que

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (...) (CANDIDO, 2004, p. 174).

Somente depois é que o filho compreende a importância das lições de seu pai, das histórias, enfim, da essência e da função da Literatura. E, em efeito mimético, quem passa a narrar os acontecidos passados, contribuindo para o prazer do presente e da continuação das narrações para o futuro, é o próprio William Bloom.

Com efeito, "(...) a narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e que é essa narração ficcional que permitirá, se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico (...)" (JOSSO, 2007, p. 434) — é o que aconteceu a Edward e depois ao seu filho, William.

Literatura e Sociedade

Como foi identificado nos textos acima, é impossível pensar em literatura sem sociedade ou o oposto, pois o homem não vive sem ela. A Literatura é algo inerente ao ser humano, é fruto, reflexo e necessidade. Em todas as épocas, mesmo antes da escrita, as pessoas — independentemente de grau cultural — já imaginavam/fantasiavam e contavam suas histórias e seus pensamentos às pessoas próximas, que os recontavam em outros círculos. Assim nasceram os mitos, as lendas, os causos etc.

Mais importante ainda: assim que se criaram as culturas. Antonio Candido (2004) pontua que

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (p. 175).

Pode-se dizer que a Literatura humaniza as pessoas, pois faz com que elas se coloquem no lugar do outro (do personagem), que compreenda as situações de maneira mais ampla, que possua exemplos concretos de possíveis (verossímeis) problemas, tanto quanto soluções. O leitor relaciona a vida à ficção e a ficção à vida.

Percebe-se em Narradores de Javé como a falta do exercício de leitura e escrita fizeram falta àquele povo, sendo reconhecida

somente depois de terem perdido a cidade. Porém, mesmo nos dias atuais (do universo do filme), ainda se vê o quanto a leitura e a literatura não fazem parte do cotidiano da grande maioria, quando o personagem Souza (interpretado por Matheus Nachtergaele), no presente, reclama de sua mãe começar a ler depois de "velha".
O povo, por mais que não tenha gostado de saber que teria sua cidade inundada, não poderia fazer nada, pois nem sabia o que fazer para evitar, não sabia ler ou escrever, não possuía informações, não sabia nem o que era prova científica. Sem a Literatura, o mundo pessoal restringe-se, porque

(...) Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (...) (CANDIDO, 2004, p.175).

É por isso, também, que a Literatura é temida por muitos; porque ela dá conhecimento do bem e do mal a quem lê, formando cidadãos críticos, criando autonomia, ajudando na personalidade e na humanização do ser.
Enquanto em Narradores de Javé a Literatura ajudaria a vida real e social, em Peixe Grande ela é focada na vida espiritual, relacionada a algo transcendente, elevando-a para um patamar mais amplo, pleno e belo.
O filme demonstra que somente a objetividade não supre todas as necessidades, que nem sempre as palavras conseguem expressar o que se deseja, por isso existem as metáforas. O ser humano precisa da beleza, por isso a cria. E essa criação, se bem feita, será imitada por outros: tornar-se- á exemplo, pois

Ao homem é natural imitar desde a infância — e nisso difere ele dos outros seres, por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos —; e todos os homens sentem prazer em imitar. (ARISTÓTELES, 2004, p. 40).

Não é à toa que William Bloom também se torna um contador de histórias ao final da película, e o seu filho (neto do Edward) aparenta gostar e seguir o mesmo caminho.
Por fim, verifica-se a presença e a importância da Literatura em ambos os filmes, como ela transfere-se ao mundo real através da ficção e como ela dignifica o ser humano, mudando-o para melhor. Como diz Cândido, "Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável." (CANDIDO, 2004, p. 191). Não a exercer e não a deixar ser exercida é o mesmo que mutilar uma parte essencial à vida.

Considerações Finais

Sem ter a pretensão de se chegar a definições concretas, tentou-se formular uma proposta de trabalho que envolve a análise dos filmes Narradores de Javé e Peixe Grande no âmbito literário, associando à literatura comparada visões que se complementam com dados que só podem enriquecer a análise.
Desse modo, julgou-se possível que a leitura de um filme esclarecesse o outro e, igualmente, pudessem ser desvendadas condições que contribuíssem para a percepção da real importância da literatura na sociedade e na vida dos indivíduos que a compõe.
Em Narradores de Javé, vê-se que a literatura contribuiu não só a aspectos reais e sociais, como também para o amadurecimento do povo. Já em Peixe Grande, a vida é elevada a um nível diferenciado, mostrando que a objetividade e a razão não são capazes de compreender a essência humana, coisa que só a Literatura, como a arte em geral, possui este poder.
É certo que os filmes estudados se prestam a muitos outros enfoques além dos promovidos aqui, mas o foco proposto teve de abrir mão de alguns aspectos, pois um breve artigo não poderia analisar dois filmes tão representativos de forma ampla e profunda simultaneamente.

Referências

ARISTÓTELES. POÉTICA. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ACÍZELO, Roberto de Souza. Teoria da Literatura. São Paulo: Ática, 2003.

_____, Iniciação aos estudos literários. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BITTENCOURT, A Literatura Comparada no Brasil. Revista Organon – Instituto da Universidade de Letras do Rio Grande do Sul, v. 10, n. 24, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28687/17370>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é Literatura? In: Teoria da Literatura: Uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de vida. EDIPUCRS, v.30, n.3, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliana Caffé. Brasil: Bananeiras Filmes, 2004. 102”01’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

PEIXE grande. Direção: Tim Burton. E.U.A: Columbia Pictures Industries. 125”10’. Disponível em: < https://youtu.be/YUuMceCB-2bI?si=rvpPXjI9putoQ2H4>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2007.

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO – UCB. Literatura comparada: Ponto de vista de Tânia Franco Carvalhal. In: Literatura Comparada. Rio de janeiro: UCB, 2009.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO

O presente Artigo é resultado de uma Pesquisa sobre A "Arte e Musicalidade no Processo de Aprendizagem" onde abordamos a música enfoca aspectos históricos e atende de diferentes aspectos do desenvolvimento humano, como o social, espiritual, físico, mental e emocional, portanto, atualmente, é considerado um agente facilitador ao processo da aprendizagem. Entretanto, verifica-se que a música, ainda, não é considerada, por alguns docentes, mesmo sendo exigida pela LDBN Nº 9.394/96, por ser considera um eixo facilitador de aprendizagem e de desenvolvimento global da criança. Nossa Pesquisa é de cunho bibliográfico, cujo objetivo central da pesquisa foi analisar como a música contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e a forma como é utilizada docentes, verificando a partir de fontes bibliográficas como se concretiza isso no processo de ensino aprendizagem através das práticas pedagógicas apresentadas e orientadas pelos docentes. A prática da música em sala de aula desenvolve habilidades, define conceitos e estimula os alunos para o novo, para o que há de ser descoberto, questionando, investigando, entendendo o meio em que vive ao estabelecer suas relações diárias, estimulando a curiosidade, a imaginação, proporcionando a construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Música; Aprendizagem; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Todos nós já sabemos que aprendizagem quando acontece, a partir das vivências do aluno, se torna bem mais prazerosa e com grande possibilidade de sucesso. Sendo assim, recorrer à Arte é fundamental, porque segundo a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo ensino e aprendizagem.

A educação a partir da Arte proporciona uma vivência dos aprendizados com a música que marca gerações, constitui o ser humano enquanto ser humano dotado de habilidades e competências de a partir da vivência da música estar de acordo com os PCN-ARTE (BRASIL, 1997) em que a música é uma das linguagens que possibilita a aprendizagem na formação e desenvolvimento infantil.

A musicalização tem a intenção de tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro. A música normalmente no processo de ensino torna o aprendizado prazeroso tanto para quem ensina como para quem apreende os conteúdos em sala de aula.

Acredita-se que a musicalização, durante o processo de aprendizagem facilita o educador a dar mais liberdade aos alunos de se expressarem e manifestarem suas posições frente aos conteúdos vistos. A música é uma linguagem universal e está presente na vida dos seres humanos desde os primórdios das primeiras civilizações.

A musicalização permite aos alunos conhecer melhor a si próprio e estabelecer uma melhor comunicações com o outro diferente dele, contribuindo de forma descontraída para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo dos alunos na Educação Infantil.

As crianças na Educação Infantil por meio da música que perpassa todas as áreas de conhecimento, não há um momento específico para a aula de música, embora as aulas de música aconteçam no seu horário programado, planejado, definido como os Professores na Escola e já faz parte da rotina das crianças em uma massagem, brincadeira de movimento, aula de ciências, de natureza, a música está envolvida e faz parte do processo e do desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCATIVA

As atividades em que a música está presente em sala de aula favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação entre o professore e os alunos.

O professor é o mediador do conhecimento entre os seus alunos. A partir das atividades que estabelece com seus alunos, o professor pode e deve perceber quais são os pontos fortes e fracos dos alunos, fazendo ponte entre eles e os conteúdos a seres apreendidos.

A música auxiliar o professor a partir do momento que a seleção é feita a partir de ligações com os conteúdos que estão sendo vistos e trabalhados na regência em sala de aula, tornando as aulas dinâmicas, atrativas ajudando os alunos na apreensão dos conteúdos vistos. Portanto, a música além de ser uma linguagem artística é uma forma de expressão, um bem cultural que está acessível a todos. Cabe, portanto, ao professor a partir de sua docência proporcionar esse conhecimento para seus alunos.

A música, ao longo da história, sempre desempenhou, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e social, o que contribuiu para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de sua cidadania (LOUREIRO, 2011, p. 5).

A partir dessa perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais facilitando a comunicação do aluno consigo mesmo, com os outros que estão em igualdade no processo de aquisição do conhecimento e com o meio em que vivem.

Portanto, a presença da música auxiliar a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionado ainda com as habilidades linguísticas e lógico-matemática, ao desenvolver procedimentos que ajudam o professor a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo, contribuindo para o envolvimento social despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para um melhor entendimento no processo de ensinar e aprender.

A música contribui no processo de ensino-aprendizagem de “n” maneiras, inclusive na matemática.

Existe a possibilidade de criar uma empatia com a matemática e a música. Logicamente isso precisa ser trabalho em conjunto. A partir do momento que a música lhe oferece medidas métricas, o ritmo, proporções. Esses são elementos que provavelmente você vai conectar com a matemática. Não basta você estudar só música e estar desconectado da matemática. É necessária sua associação para que a criança entenda. Por exemplo: se você tem uma proposta rítmica, que você divide uma proporção de quatro tempos, dois tempos, isso tudo tem que ter uma lógica, uma frequência. A ideia musical ela acontece diante de uma frequência (CÉLIA ANDREIA SOUTO, PROFESSORA DE PIANO, 2015).

O professor pode ir chamando a atenção dos alunos para essa particularidade e para as semelhanças que vão sendo constadas entre a música e a matemática por exemplo. Isso demonstra que a música contribui e muito para a aquisição e apreensão dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.

É uma conexão. Principalmente na hora em que se trabalha o ritmo. O ritmo ele é todo métrico. Você parte de uma figura e depois vai subdividindo essas figuras. Então, dentro de um compasso você vai obviamente colocando os sons, vai colocando palavras e letras que isso tem a ver com o canto, com a parte escrita. Então, é muito possível. Inclusive eu tenho experiências com alunos que me dizem o seguinte – por que um trabalho de piano: - o ouso da memória, óbvio para eles decorarem as partituras. Isso é todo um contexto que me ajuda e me auxilia. Quando eu vou explicar uma proposta rítmica, você saído de uma figura que tem uma figura inteira, depois na próxima você tem a figura inteira que foi subdividida em duas partes, quatro, oito e assim por diante (CÉLIA ANDREIA SOUTO, PROFESSORA DE PIANO, 2015). A música, portanto, serve para construir um clima que seja propício para o ensino-aprendizagem. O aprendizado precisa ser visto em toda sua extensão. Pensamos muito no conteúdo, mas o aluno precisa ter um preparo emocional porque ele não está desvinculado disso pra ele saber, apreender e aprender determinados conteúdos propostos nos diferentes conteúdos curriculares.

Alguns conteúdos exigem uma dedicação maior do aluno pelo trabalho mais intenso, mais focado. Precisamos preparar emocionalmente os alunos para a aquisição dos diferentes conhecimentos. A música cum-

pre muito bem essa função porque não há como desvincularmos a música da emoção propriamente dita.

Se a música for utilizada de maneira correta não atrapalha em nada. Não dá para parar a aula e ficar cantando o tempo todo. Mas o que percebo é que se em determinado momento da aula se encaixa uma música quando o assunto pede essa música, ou às vezes, eu sinto que está ficando pesado, por exemplo no Cursinho Pré-Vestibular. Os alunos ficam ouvindo a exposição do Professor por muito tempo. Aí em determinado momento se faz uma parada para uma relaxada. Aí canta-se uma música. Relaxa, canta e volta. A disposição é outra com a música. O aluno está motivado e volta a se concentrar e a focar com mais facilidade no conteúdo a ser apreendido (MÁRIO SANTANTA, PROFESSOR DE BIOLOGIA, 2015).

A música é interdisciplinar e pode ajudar no processo ensino-aprendizagem dos vários componentes curriculares. A música por ajudar nos conteúdos de História, Artes Visuais. A música está conectada com a dança. Quando assistimos uma exposição sempre tem um fundo musical que está associado à época, a toda uma cultura, a toda uma dinâmica do que aquela arte, aquela forma está expressando para quem aprecia as diversas obras na exposição.

Outro exemplo, quando se vai visitar um Museu a pessoa percebe que ali tem um sentido musical ou não. Mas existe essa possibilidade com a arte contemporânea ou outro tipo de experiência musical. Isso é muito interessante e inovador no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à exposição dos conteúdos de História é importante dentro de determinado contexto, passar pela épica, pelos períodos, pela manifestação artística dos povos através da música.

A música sempre existiu. Seja através dos sons, do nosso próprio corpo, seja utilizando instrumento, a música está sempre presente. É uma maneira de fazer uma conexão bastante interessante e quem nos auxilia na regência em sala de aula a partir dos conteúdos temáticos abordados. Tudo na vida tem um áudio. O caminhão e gás quando passa na rua tem uma música. A notas musicais estão presentes em absolutamente tudo.

Em uma aula de História pode se preparar uma aula, por exemplo sobre o tema "Ditadura" utilizando as músicas de Chico Buarque. A música perpassa todo contexto histórico, político, econômico, cultura. É possível traçar um paralelo com a literatura. Alguns alunos participam com seus instrumentos, outros alunos cantando. A execução da aula pode ser diferenciada e tornar-se prazerosa com a musicalização no processo de ensino-aprendizagem que perpassa toda a existência humana.

Muito embora o professor não tenha preparo de um ator, está no palco como professor. Alguns professores têm mais preparo para a musicalização no processo de aprendizagem do que outros. Na verdade, acabamos exercendo o nosso lado artístico como professores a parte artística conecta o aluno para o novo aprendizado e para a aquisição do conhecimento.

O conteúdo ligado à música ajuda e torna a aula prazerosa onde todos aprendem O professor ao ensinar aprende e o aluno ao aprender também ensina (FREIRE, 1997).

A música tem a questão melódica, harmônica, rítmica que trabalha o emocional do ouvinte, ajuda os alunos na memorização e tem a letra que traz uma mensagem, propõe algo, retrata a realidade a partir da do que o artista expressa em e na música.

A interpretação de textos pode ser feita a partir da musicalização. Por exemplo pode-se utilizar Adriana Calcanhotto para interpretar e ler a realidade. "Nas cinzas das horas [...]" O que é nas cinzas das horas? O que é? Isso abre para várias interpretações dos alunos sobre os versos de uma canção.

Art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valore culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criança e o acesso as fontes de cultura (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, Art. 58).

INTERDISCIPLINARIDADE DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM

A música é utilizada na alfabetização, nos momentos mais emocionante da vida, assim como pode-se utilizadas em vários

componentes curriculares. A música e seus benefícios são visíveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O uso da música nas aulas de biologia ajuda o professor na exposição dos conteúdos propostos. Há a possibilidade e colocar uma letra biológica em músicas conhecidas.

O meu coração é um músculo involuntário e ele pulsa por você. Gente fala que o Amor está sempre ligado ao coração. Ao local onde estava a alma. Essa visão mudou ao longo dos anos e se descobriu que cérebro é quem realmente comanda o corpo humano. A partir desta exposição os alunos prestam mais atenção. No conteúdo dá para trabalhar a música de diversas maneiras, transformando em música há uma melhor fixação e gravação dos conhecimentos. A música salva o aluno na hora de avaliar os conteúdos apreendidos na aula de biologia (MARIO SANTANA, PROFESSOR DE BIOLOGIA, 2015).

Criança e adolescente gostam de ter um objetivo. A apresentação é uma coisa que estimula demais e trabalha a concentração. O fato de existir uma apresentação do final do semestre ou no final do bimestre onde se pode convidar os pais ou os alunos, depois da filmagem, seja para cantar, declamar, cantar junto com o instrumento, seja só um grupo de instrumentos. Isso é muito importe porque desenvolver a autoestima, a socialização dos trabalhos produzidos pelos próprios alunos.

É possível dar opinião, interferir na qualidade daquela criança. Então, o aluno torna-se crítico. Você começa a inserir a noção de tempo, de espera, de tralhar o ouvido, a colocação perante e diante do público trabalhando a questão da desinibição.

Portanto, a musicalização no processo de ensino-aprendizagem auxilia no sentido de proporcionar uma Vicência da cidadania crítica, criativa e colaborativa nos vários segmentos da sociedade por onde migram nossos alunos que passam pelas nossas salas de aula diariamente.

O papel social é muito interessante. Não só no envolvimento musical, mas quando colocamos a música em qualquer ambiente. A música pensada a partir da questão emocional, ativa diversas vias, principalmente a região de nosso cérebro que se chama sistema límbico que atua diretamente nas nossas emoções gerando a liberação de várias substâncias, entre elas, a dopamina – que faz a gente se sentir bem.

Quando a aluno se sente bem na sala de aula porque ouviu uma música ele quer repetir essa experiência. Isso faz com que os alunos se sintam motivados e envolvidos para o processo de ensino-aprendizagem onde farão a aquisição dos vários tipos de conhecimentos a partir de diferentes componentes curriculares.

A neurociência afirma que um evento que é carregado emocionalmente ele é muito mais consolidado na região da memória. A memória reativa os acontecimentos vividos de maneira emocional intensa. Ou seja, é possível trazer do passado para o presente algo que marcou de forma significativa nossas experiências a partir da vivência de emoções fortes e marcantes.

O trabalho em grupo possibilita a conexão com outa pessoas. Encontrar amigos. Ter a empatia com outras crianças, adolescentes e jovens. Depois vão se formando individualmente.

A música conecta às pessoas. Temos que tocar os nossos alunos. Para que isso aconteça é possível a partir daquilo que eles ouvem, ou seja, a partir de suas audições é possível estabelecer uma conexão com os alunos.

Não podemos esquecer que nosso material é humano e complexo em sala de aula. Portanto, o Professor precisa estar atento para o momento em que a turma está vivenciando e processando suas relações.

Partindo do emocional há uma pré-disposição para a aquisição desses conteúdos que precisam ser vistos e que auxiliarão os alunos em sua formação humana, cidadã.

A convivência em sala de aula possibilita aos professores e alunos as condições de possibilidade de transformar a realidade onde vivem e ondem estabelecem suas relações.

A emoção e o social estão presentes em nossa sala de aula, assim como os conteúdos a serem vistos.

A música desperta os sentidos, aguça os sentidos para a aprendizagem significativa, duradoura e porque não dizer permanente dos conhecimentos apreendidos.

Questão delicada, pertinente e interessante.

Eu lido com isso. Quando você trabalha com uma criança de 5, 6 anos é fácil, mas um adolescente precisa de um ambiente. O primeiro momento é deixar que ela se expresse no ambiente que ela tem. Não introduzir nada a seu ver. Perguntar o que a criança ouve. O que o adolescente está ouvindo? A partir começar a fazer uma relação entre os contextos musicais. Por exemplo: um adolescente que ouve rock. É possível você sentar e ouvir com ele e trabalhando essa modalidade musical com ele começar a percepção das noções a partir do que ele teme do que apresenta a nós. Respeito é a questão mais interessante num primeiro momento. Oferecer diversos tipos de instrumentos, porque não o vilão ou o piano que se idealiza ao jovem. Por isso, a ideia de musicalização na aprendizagem desse adolescente, desse jovem. O trabalho de ouvir e entrar no contexto da música, depois, futuramente propor a escolha e a identificação com o instrumento se ainda não tem (CÉLIA ANDREIA SOUTO, PROFESSORA DE PIANO, 2015).

A valorização do contado do ser humano com a música já era existente há tempos, Platão dizia que a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro. Essa visão é compreensível visto que a música treina o cérebro para outras formas relevantes do raciocínio.

Portanto, a música quando inserida no processo de ensino-aprendizagem com recursos estratégicos voltados para a apreensão dos conhecimentos tem resultados inimagináveis.

As atividades musicais coletivas em sala de aula favores o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação entre professor aluno, onde o professor possibilita aos alunos diferentes modos de apreensão dos conhecimentos propostos.

A presença da música no processo de ensino-aprendizagem aguça o interesse dos alunos, muitas vezes sem perceber se encontra envolvido no processo de aprender, onde a música é utilizada como base curricular nas diferentes disciplinar garantindo o resgate do aluno para o ato de aquisição de conhecimentos diferenciados.

A música no contexto de sala de aula facilita a aprendizagem e dinamiza as aulas, onde o tempo passa sem que os alunos percebam, o interesse pelo conteúdo é mantido todo o tempo com entusiasmo por parte do professor e dos alunos.

A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE

A música une as pessoas. Sabemos que existem diversos gêneros musicais. O gênero musical agrega os seres humanos tornando-os semelhantes a partir da particularidade de um determinado estilo. A parti da música a limitação humana parece desaparecer, se expande, vai além do finito, do limitado.

Música é arte [...] seu papel na Educação Infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais (BORGES, 2003, p. 115).

A música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem, propiciar uma alegria que seja vivida no momento presente e isso é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por esse ambiente.

Uma música que seja como o som do vento na cordoalha dos navios, aumentando gradativamente do tem até atingir aquele em que se criar uma reta ascendente para o infinito. Uma música que comece sem começo e termine sem fim. Uma música que seja como o som do vento numa enorme harpa plantada no deserto. Uma música que seja como a nota lancinante deixada no ar por um pássaro que morre. Uma música que seja como som dos altos ramos das grandes árvores vergastadas pelos temporais. Uma música que seja como o voo de uma gaivota numa aurora de novos sons (VINICIUS DE MORAIS, A Música que seja, 1962).

A música como forma de expressão e arte nos transporta para lugares nunca visitados, talvez lugares inexistas. Essa capacidade está não só para o músico, o artista, o que canta, mas para o professor que propõe

esse novo tipo de atividade e para os alunos que se predispõem a embarcar nessa nova forma de conceber o mundo que vivem.

A música pode ser trabalhada em várias áreas da educação, como: "comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, estudos sociais e ciências e saúde" (ROSA, 1990). Para atingir essas áreas o professor poderá atribuir atividades que contribuem para que o indivíduo aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza, civilidade, valores e aspectos didáticos.

Isso demonstra que a música está para o conhecimento assim como o conhecimento está para a música. Cabe ao professor, mediar, propor e estar atento para o que acontece na sala de aula. Os alunos vão dando sinais e a aula torna-se uma aventura a partir do momento que ambos, professor e alunos se predispõem, a embarcar na aventura que o próprio conhecimento faz na vida de todos que se sensibilizam a partir da arte de conhecer.

A educação musical exige um trabalho complexo quando envolve formação de grupos, e isso é muito comum em quase todas as atividades musicais: corais, banda, teatro, rodas e brinquedos cantados. O trabalho com grupos é complexo, pois se deve preservar a expressividade de cada elemento envolvido no trabalho e muitas vezes se torna difícil conciliar posturas diferentes (ROSA, 1990, p. 22).

No conhecimento, na arte de conhecer o professor é o maestro que rege seus alunos para que em harmonia possam conhecer, revelar o desconhecido, trazer à tona os novos conhecimentos.

A música é um meio que facilita a aprendizagem dos novos conhecimentos, possibilita uma nova forma de ser e estar no mundo proporcionando aos alunos as condições de possibilidade de transformar a realidade, apostando numa sociedade mais crítica, mas colaborativa e mais fraterna.

O professor não só precisa ser sensível à expressão musical e entender o que está sendo transmitido para seus alunos como também,

> [...] deve compreender a essência da linguagem musical, e, a partir de sua própria experiência e de seu processo criador, facilitar, o contato da criança com as diversas linguagens (plástica corporal etc.). Deve propiciar situações em que a criança pode olhar o mundo e se expressar. Olhar o mundo é apreender e perceber significados em todas as coisas. Em condições normais, a criança constrói a partir de seu significante, transformando significados, compreendendo o mundo e percebendo-o de uma forma peculiar. Constrói assim seu pensamento através da interação com o ambiente e da compreensão das relações entre todas as coisas, aí incluindo os sons, as canções, as diferentes manifestações em linguagem musical (ROSA, 1990, p.18).

Sabemos que cada professor dentro de sua disciplina tem formas típicas e particulares de fazer com que seus conteúdos sejam apreendidos pelos alunos. A música neste contexto ajuda e facilita a apreensão dos conteúdos vistos. Conhecer é uma forma de arte. A arte de conhecer, portanto, é possível desde que o professor não se coloque acima e nem abaixo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, "a música e sua ligação com as outras áreas do conhecimento permitem múltiplas abordagens interdisciplinares [...] beneficiando tanto o processo educacional como um todo, quanto favorecendo a aprendizagem da própria música" (ROMANELLI, 2009).

A música se encontra em vários lugares e é um inestimável benefício para a formação, desenvolvimento e equilíbrio do ser humanos. A música estimula para o ato de aprender, desenvolve as potencialidades humanas. Portanto, música é arte. A música proporcionar a integração do ser humano na família, na Escola e principalmente, na sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que a música seja incluída como atividade vital ao desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem independente do segmento que o aluno se encontre. A música proporciona uma aprendizagem significativa e consistente pois, "quanto mais se mova a criança, quanto mais tem chance de fazer experiências sensoriais no ambiente, tanto mais se de-

senvolvem as suas células cerebrais e a sua inteligência" (MELLO, 2011, p. 5).

A música é um excelente recurso para o docente treinar a leitura, porque a musicalidade movimenta os seres humanos, de forma global, tanto que os mais tímidos muitas vezes se tornam participativos, começam a se expressar com menos inibição nas aulas. Entretanto, "toda e qualquer música cantada na sala de aula deve buscar um espaço para evocar, pensar, criar meios próprios de expressão, para representar o movimento interior de compreensão de situações vivenciadas" (LIMA, 2011, p. 3).

Cabem aos docentes ter consciência de que os fundamentos, os objetivos e as suas práticas só serão importantes para o meio educativo, quando forem ampliados na intenção de formar cidadãos críticos e reflexivos dessa sociedade.

A musicalização por si só não é capaz de abarcar todas as formas de conhecer. Mas, na medida em que for planejada, pensada e colocada em prática na regência em sala de aula, os seus resultados não demorarão a ser perceptível no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o desafio está lançado e caba a Escola implementar e estar atenta para os benefícios que a musicalização trará para o próprio ato de conhecer. A música é interdisciplinar. Cada componente curricular poderá se utilizar da música para melhorar de forma significativa a apreensão dos conteúdos planejados. Pensar, aprender, rever e estar atento para os benefícios que a música pode trazer para todos os envolvidos no processo de aprendizagem é uma tarefa não só da docência, muito menos da discência e ainda não é uma tarefa exclusiva da Escola enquanto instituição educacional.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. Disponível em: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm Acesso em 22 de nov. 2019..

BERNARDINO, Juliana; COSTA, Cynthia; QUEEN, Mariana. Música na Escola. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas432857.shtml Acesso em 22 de nov. 2019.

BORGES, Teresa Maria Machado. A Criança em Idade Pré-escolar: Desenvolvimento e Educação. 3. Ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. In: BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Proposta para a Formação Integral da Criança. 2. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.396, de ., em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALCANHOTO, Adriana. Nas Cinzas das Horas. 2023. Disponível em https://www.vagalume.com.br/adriana-cancanhoto/vambora-1html Acesso dm 29 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório. Dissertação em Mestrado em Educação, da PUC, Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.pucminas.br/teses Acesso dm 29 jun. 2025.

MELLO, Leila Mara. O Movimento do Corpo numa Concepção Atualizada. 2011.
Disponível em www.cnpq.com.br Acesso dm 29 jun. 2025.

PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada: Das Intenções a Ação. Porto Alegre:
Artmed, 2000.

ROMANELLI, Guilherme. Como a Música Conversa com as Outras Áreas do Conhecimento. Revista Aprendizagem, Pinhais, Nº14, 2009.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para a Pré-Escola. São Paulo:
Ática, 1990.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 2000.

RESUMO:
O movimento da aprendizagem é constituída de muitas formas, estando relacionada a vários fatores, cada pessoa apresenta seu próprio estilo de aprendizagem, ritmo e necessidades especificas para o seu desenvolvimento. Considerando que cada pessoa é única, a inclusão escolar é garantida quando as escolas compreendem que a pessoa é única para isso a Escola precisa atender as suas necessidades por meio da adequação no currículo com intervenções direcionadas às demandas apresentadas pelos alunos na Escola Regular. A Análise de Comportamento Aplicada – ABA analisa nos contextos naturalísticos e em ambientes estruturados, o comportamento verbal e habilidades sociais do indivíduo, propondo programas de ensino para o desenvolvimento destas habilidades, visando a qualidade da educação uma vez que a educação é um direito de todos. O Transtorno do Espectro Autista – TEA atinge milhões de pessoas no mundo, assumindo maior destaque na sociedade, determinando a necessidade de intervenções acessíveis e eficazes no aprendizado de autista em que a Análise de Comportamento Aplicada – ABA se constitui em uma técnica eficiente para o desenvolvimento adaptativos de autistas na sociedade.

PALAVRA-CHAVE: Análise de Comportamento Aplicada; Transtorno do Espectro Autista -TEA; Intervenções; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT:
The learning process is made up of many forms and is related to several factors. Each person has their own learning style, pace, and specific needs for their development. Considering that each person is unique, school inclusion is guaranteed when schools understand that each person is unique. Therefore, schools need to meet their needs by adapting the curriculum with interventions aimed at the demands presented by students in regular schools. Applied Behavior Analysis (ABA) analyzes the individual's verbal behavior and social skills in naturalistic contexts and structured environments, proposing teaching programs for the development of these skills, aiming at the quality of education, since education is a right for all. Autism Spectrum Disorder (ASD) affects millions of people worldwide, assuming greater prominence in society, determining the need for accessible and effective interventions in the learning of autistic individuals, in which Applied Behavior Analysis (ABA) constitutes an efficient technique for the adaptive development of autistic individuals in society.
KEYWORD: Applied Behavior Analysis; Autism Spectrum Disorder - ASD; Interventions; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem pressupõe a inclusão de todos na Escola por meio de tarefas, conteúdos dados, horários de chegada e saída, avaliações e as atribuições do profissional de apoio. É importante pontuar que os alunos passam pelas nossas salas de aula para aquisição de novos conhecimentos com metodologias que precisam ser revisadas constantemente para uma melhor aprendizagem.

As abordagens usadas como método de intervenção comportamental no tratamento dos sintomas presentes na(s) criança(s) na aprendizagem presentes na Análise Aplicada do Comportamento, mais conhecida no Brasil pela sigla em inglês ABA (Applied Behavioral Analysis) (CAMARGO & RISPOLI, 2013; RIBEIRO, 2010).

Vivemos em um país que a legislação educacional pressupõe uma educação inclusiva em que a grande maioria das crianças e adolescentes com problemas no desenvolvimento estão presentes na escola regular. Quando mais cedo se percebe o atraso no desenvolvimento, a questão escolar passa a tratar de forma contundente os problemas que são percebidos as diferenças para os pares com a mesma idade.

A Análise de Comportamento Aplicada – ABA possui grande suporte científico e tem sido

o método de intervenção mais pesquisado e amplamente adotado, sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá, para promover a qualidade de vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA (CAMARGO & RISPOLI, 2013). Ele busca avaliar, explicar e modificar comportamentos (CARTAGENES et al., 2016).

Na medida que as crianças vão crescendo e vão se tornando adolescentes, as diferenças que compõem: dificuldades, atrasos no desenvolvimento cognitivo se tornam mais evidentes e a intensidade se torna mais presente e que precisa ser visto de forma que o diagnóstico seja realizado e as intervenções possam ser direcionadas para a singularidade do(s) aluno(s) em sala de aula.

É necessário fazer um trabalho com os demais alunos para explicar a diversidade humana e a particularidade e/ou singularidade daquele aluno que está na mesma sala e que necessita de um atendimento diferenciado e direcionado a partir do seu ritmo de aprendizagem que varia independentemente da singularidade que porventura apresentem no processo de ensino.

ANÁLISE DE COMPORTAMENTO APLICADA – ABA NA APRENDIZAGEM DE AUTISTAS

O termo Análise de Comportamento Aplicada – ABA, comumente associado ao tratamento de indivíduos com Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, ou enfim, qualquer forma de desenvolvimento atípico, vem da abreviação das iniciais do inglês "Applied Behavior Analysis" (Análise Aplicada de Comportamento – ABA).

Segundo o Manual "quando esta pesquisa é utilizada para melhorar o comportamento socialmente significativo, considera-se que é aplicada" (p. 34). Camargo & Rispoli (2013) abordam que a ABA também pode ser "definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos" (RISPOLI, 2013, p .642).

Não é de hoje que se reflete a partir da permanência presença de alunos que apresentam distúrbios, dificuldade e atrasos no processo de aprendizagem e sua presença na sala regular ou na sala de recursos especializados para um atendimento especial.

Déficits na comunicação não verbal e na interação social também são manifestados pela ausência, redução ou forma estranha de olhar nos olhos dos outros, de gesticular, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Uma característica precoce é a deficiência na atenção compartilhada, manifestada pela falta de apontar, mostrar objetos ou coisas interessantes, ou falha em seguir, olhar o que as pessoas mostram (BERNARDES e SIMONASSI, 2016, p. 3).

O processo de ensino e aprendizagem pressupõe a inclusão de todos no aprendizado por meio de tarefas, conteúdos dados, horários de chegada, avaliações e as atribuições do profissional de apoio. É importante pontuar nessa volta para um novo período em que os alunos passam pelas nossas salas de aula para aquisição de novos conhecimentos com metodologias que precisam ser revisadas constantemente para um melhor aproveitamento dos alunos no processo de aprendizagem.

As diferenças são percebidas e necessitam de um tratamento diferenciado e direcionado no sentido de incluir o singular no diverso em uma escola que está em constantes transformações e que nos desafiam para um aprendizado significativo, inclusivo, libertador e que transforme a vida dessas crianças que estão presentes na escola regular e que tem o acesso em que os direitos estão assegurados pela legislação educacional.

A Análise de Comportamento Aplicada – ABA torna-se uma intervenção bem sucedida para crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA que tipicamente respondem bem às rotinas e diretrizes claras e planejadas (SCHOEN, 2003).

Sabe-se que o método ABA possui grande suporte científico e tem sido o método de intervenção mais pesquisado e amplamente adotado, sobretudo nos Estados Unidos, para promover a qualidade de vida de pessoas com transtorno do espectro do autis-

mo (GILLIS & BUTLER, 2007; LOVAAS, 1987; VAUGHN et al., 2003; VIRUÉS-ORTEGA, 2010; HOWARD et al., 2005; LANDA, 2007).

As abordagens usadas como método de intervenção comportamental no tratamento dos sintomas presentes na(s) criança(s) na aprendizagem presentes na Análise Aplicada do Comportamento, mais conhecida no Brasil pela sigla em inglês ABA (Applied Behavior Analysis) (CAMARGO & RISPOLI, 2013; RIBEIRO, 2010).
Vivemos em um país que a legislação educacional pressupõe uma educação inclusiva em que a grande maioria das crianças e adolescentes com problemas no desenvolvimento estão presentes na escola regular. Quando mais cedo se percebe o atraso no desenvolvimento, a questão escolar passa a tratar de forma contundente os problemas que são percebidos as diferenças para os pares com a mesma idade.
A terapia Análise de Comportamento Aplicada – ABA possui grande suporte científico e tem sido o método de intervenção mais pesquisado e amplamente adotado, sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá, para promover a qualidade de vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA (CAMARGO & RISPOLI, 2013). Ele busca avaliar, explicar e modificar comportamentos (CARTAGENES et al., 2016).
Na medida que as crianças vão crescendo e vão se tornando adolescentes, as diferenças que compões dificuldades, atrasos no desenvolvimento cognitivo se tornam mais evidentes e a intensidade se torna mais presente e que precisa ser visto de forma que o diagnóstico seja realizado e as intervenções possam ser direcionadas para a singularidade do(s) aluno(s) em sala de aula.
As atualizações eram realizadas no manual DSM, onde os critérios diagnósticos foram sendo alterados e atualmente o autismo, de acordo com os critérios de diagnóstico mais recente da APA, no DSM-V, atualização de 2014, está definido que o Transtorno do Espectro Autista – TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e reúne a sintomatologia do autismo em critérios diagnósticos como:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos: 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (DSM-5, 2014, p. 94).

O Transtorno do Espectro Autista - TEA tem características especificas como – dificuldade de manter o contato visual, ecolalia (forma de afasia em que o portador repete mecanicamente palavras ou frases que ouve) , estereotipias (repetições e rituais eu podem ser linguísticos, motores e até de postura) , interesses restritos, dificuldade de comunicação, linguagem expressiva e receptiva.

O autismo caracterize-se por apresentar uma serie de comportamentos, em qualidade, variedade e intensidade, suficiente para tornar o indivíduo prejudicado nas áreas de relacionamento social, profissional, acadêmico e emocional. O prejuízo deve ser observado, nas áreas de comunicação comportamento restritos e repetitivos e hipo ou hipersensibilidade a estímulos ambientais (GOYS, 2018, p.14).

Dentro dos critérios de diagnóstico é a especificação de grau de autismo que um indivíduo pode apresentar, onde os graus I e II não necessitam de muito auxílio, que são os mais leves, classificado e ainda como I – leve e II – moderado. Já o grau III é o que neces-

sita de mais apoio e auxílio e os quais, em geral, possuem maiores comorbidades.
O transtorno do espectro autista está classificado em três níveis de gravidade: Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial). Nível 2 (Exigindo apoio substancial). Nível 1(Exigindo apoio), cada nível está relacionado ao grau de apoio na comunicação social, comportamentos restritos e repetitivos exigido pela pessoa no desenvolvimento de suas tarefas básicas (DSM-5, 2014, p. 96).
O Transtorno do Espectro Autista – TEA apresenta três características que se manifestam de forma conjunta ou isolada:

Dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos;
Dificuldade de socialização;
Padrões repetitivos e restritos de comportamento (APA, 2013; LEMOS, SALOMÃO & AGRIPINO-RAMOS, 2014; NASCIMENTO & SOUZA, 2018 & OLIVEIRA et al., 2014).

Tais características afetam a capacidade de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista – TEA de funcionar adaptativamente na sociedade, interferindo na integração de crianças com o transtorno dentro da família e da escola, e de adolescentes e adultos na comunidade. Isso porque possuem resistência em iniciar ou estabelecer uma conversa fluida, compreender relacionamentos e ajustar comportamentos para se adequar a um contexto social.
Apresentam uma deficiência nos comportamentos comunicativos não-verbais, que consistem na dificuldade em manter contato visual com o outro e na linguagem corporal, compreensão de gestos e expressões faciais. Evidenciam também padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que se fundamentam em movimentos motores, uso de algum objeto insistentemente e falas estereotipadas ou repetitivas, conhecidas como ecolalias (APA, 2013; NASCIMENTO & SOUZA, 2018; ROANE et al., 2016).
Ao reconhecer as características fundamentais do espectro e os déficits comuns nas habilidades sociais e no comportamento, faz-se necessário contribuir para uma melhor adaptação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA na sociedade. Para tal, diversas técnicas, de diferentes áreas do conhecimento, têm sido propostas para intervenção e realização de tratamentos em busca, não da cura, mas de auxílio no desenvolvimento das habilidades do sujeito, melhorando suas interações e tornando-os mais independentes em todas as suas áreas de atuação (RIBEIRO, 2010).
É necessário fazer um trabalho com os alunos na Escola Regular para explicar a diversidade humana e a particularidade e/ou singularidade dos alunos autistas que estão na mesma sala e que necessitam de um atendimento diferenciado e direcionado a partir do seu ritmo de aprendizagem que varia independentemente da singularidade que porventura apresentem no processo de ensino.
O aprendizado está relacionado com as situações básicas do cotidiano, com foco sobre habilidades que elas ainda não possuem, mas são essenciais para o desenvolvimento e interação social, com foco em promover um aumento do repertório social. São trabalhadas a atenção compartilhada, o contato visual, o fato de conseguir ficar sentado numa cadeira sem se levantar, conseguir iniciar e finalizar uma atividade, obedecer a comandos, melhorar o foco em alguma atividade, atender a chamados, interagir melhor com outros, dentre outros (FISHER & PIAZZA, 2015).
Nota-se pelos relatos dos participantes, que a ABA tem sido muito eficiente em auxiliar no desenvolvimento da criança em diversos aspectos e diminuir os déficits, trabalhando o que a criança necessita, de modo lúdico e divertido, por meio do vínculo criado com os acompanhantes terapêuticos (BARBOZA et al., 2019).
Na escola, se faz necessário adaptações e mudanças para que a singularidade seja tratada de forma adaptada para o contexto em que o aprendizado se concretizará no sentido de contemplar o desenvolvimento do aluno dentro de seu ritmo por meio de direcionamentos que auxiliarão em sua aquisição de conhecimento em ambiente adequado para os alunos.
No entanto, o direito à permanecia da crian-

ça na escola, está estabelecido por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, regulamentado pela Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores. (ECA, 1990, Capitulo IV).

As alterações e mudanças interferem no horário de chegada da criança que em sua singularidade em que a permanência do aluno poderá alterar o seu tempo de permanência na escola, mas isso não deve prejudicar o seu desenvolvimento, muito pelo contrário, essa flexibilização poderá ajudá-los nas suas questões e no seu próprio aprendizado.
A inclusão escolar, é garantida por lei em que o(s) aluno(s) tem o direito de ter acesso a sala de aula, assim como sua permanência ao ensino de qualidade adaptado com proposta curricular direcionada para suas singularidades.

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia no Art. 28 inciso (BRASIL, 2015, p. C. IV).

A Escola precisa se adaptar ao aluno autista em suas dificuldades e singularidade que muitas vezes são necessários o replanejamento para repensar intervenções que contribuam para o desenvolvimento flexibilizado para que a criança autista seja atendida nas suas necessidades de forma satisfatória.

Por outro lado, há que se pensar na presença de um profissional de apoio e/ou Atendente Terapêutico – AT em que suas funções e atribuições vão sendo modificadas conforme o desenvolvimento da criança e nível da sua singularidade buscando com esse movimento atingir os objetivos propostos para uma aprendizagem significativa da criança com seus pares.
Portanto, o apoio escolar se faz necessário para o acompanhamento no desenvolvimento dos alunos na aprendizagem escolar. Para Cunha (2012):

Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade (CUNHA, 2012, p. 55).

Para Cunha (2016), "constrói-se o currículo com a partição de gestores, supervisores, coordenadores, orientadores, psicopedagogos, professores e evidentemente a família" (CUNHA, 2016, p. 28).
As promoções de maiores oportunidades de ensino para a criança singular pressupõe o conhecimento e a participação do Atendente Terapêutico – AT que muitas vezes o professor, o educador da sala não consegue sozinho dar conta da demanda que é apresentada pelo(s) aluno(s).
Muitas crianças apresentam problemas na transição das atividades, isso significa que a criança apresenta dificuldades na transição de uma atividade para outra, por exemplo, e as crianças estão em atividade no parque que ao terminar há uma certa dificuldade na transição para outra atividade, para outro momento do aprendizado que a criança deve fazer, mas que não consegue ao apresentar dificuldades nessa transição.
A partir da individualidade de cada criança depende da atenção do Atendente Terapêutico – AT e do próprio professor que na sala iniciará outra atividade com os alunos e aí que precisa ter a atenção e o atendimento direcionado para a criança deve ser dado todas as condições para que compreenda a rotina que está acontecendo e o sentido que

isso faz para o seu aprendizado.
Os gatilhos precisam ser levados em conta quando se pensa nas sequências didáticas nos vários momentos que compõem a rotina da criança para que a mesma possa interagir com os demais sem prejudicar o seu aprendizado, mas que possa desfrutar de forma tranquila e prazerosa desses momentos em que o aprendizado acontece de forma que a brincadeira, mais do que um direito é um instrumento para o processo de aprendizagem das crianças na sala de aula.

A aplicação dos princípios de Análise do Comportamento não ocorre exclusivamente na área do autismo; ao contrário, há a aplicação em campos muito variados, como na clínica psicológica, na educação, na economia, no desempenho esportivo, entre outros. De maneira geral, em qualquer demanda socialmente relevante que envolva "comportamentos" pode-se utilizar ABA (GOMES & SILVEIRA, 2016, p. 13).

A aprendizagem precisa fazer sentido para a criança, e para que isso ocorra de forma tranquila é necessário um planejamento consistente para que a criança perceba que está sendo contemplada em sua singularidade e que pode no seu ritmo acompanhar os demais alunos no aprendizado que é de todos, mas que é processado individualmente no coletivo da classe e que deve ser observado pelos profissionais da educação que atendem esse tipo de aluno na diversidade que está presente na classe.
A acessibilidade das atividades precisa ser pensada a partir da singularidade que está presente na classe com os alunos, sobretudo com os alunos especiais que exigem um atendimento focado a partir da demanda que se apresente com a intervenção correta para que o seu processo de desenvolvimento ocorra de forma tranquila.
A execução das tarefas possibilita aos profissionais da educação a aquisição de um repertório próprio para que tenha recursos adaptados e direcionados para os alunos para que as atividades possam se tornar acessíveis para as crianças em que possam se desenvolver de forma que a sala possa ser contemplada juntamente com os demais alunos que a compõem.
Pensar, planejar essas atividades é um trabalho intenso, mas que realiza quando se percebe que os alunos vão dando as respostas necessárias a partir de seu próprio ritmo de aprendizado na aquisição do conhecimento e nas interações que vão se estabelecendo com os demais na execução das atividades, projetos, intervenções e sequências didáticas.
A mediação do conhecimento para a criança autista é de extrema importância para que a criança possa de expressar para a classe, para o profissional da educação e para os demais colegas, com isso a criança na sua singularidade pode absorver melhor o que está fazendo e que faz sentido para ela e para o seu mundo e as pessoas ao seu redor.
Portanto, analisar o comportamento dos alunos pressupõe coletar dados para elaborar as atividades com intervenções já pensadas e direcionadas para a criança autista para que possa se comunicar e participar de forma que faça sentido para sua interação com os demais e para que no final, um relatório seja elaborado para integrar as informações do que o(s) aluno(s) está fazendo, por exemplo, com relação as estereotipias que o aluno fez ou faz em determinados ambientes.
As interações com os colegas se dá nas relações que estão acontecendo com uma criança autista que apresenta um déficit na interação social, portanto, é de extrema importância perceber, ler, observar as interações que vão acontecendo e a forma como elas acontecem entre os alunos e como isso pode melhorar as relações entre os alunos e a criança em sua singularidade.
Estereotipias, interações, participação nas tarefas dadas, mesmo que essas tarefas aconteçam com a ajuda física do mediador e/ou Atendente Terapêutico – AT, no sentido de perceber a independência e autonomia do aluno que está sendo observado, acompanhado, ajudado para que sua participação se dê de forma clara e pontual na execução das tarefas propostas.
Segundo Hora (2018), a aprendizagem não depende de dicas, pois
O paradigma de aprendizagem sem erros propõe o arranjo das condições de ensino de forma que a aprendizagem ocorra, mini-

mizando a probabilidade de erros e programado mais oportunidades de reforçamento, aumentando, assim, o nível de motivação do aluno, uma vez que evita a condição de inacessibilidade ao reforçamento decorrente do erro e evita os possíveis efeitos colaterais negativos, como frustações e efeitos disruptivos. Além disso, o processo de ensino aprendizagem se torna potencialmente positivo para professor e aluno e pode representar economia de ensino, uma vez que o foco está no ensino de habilidades em vez de gastar tem com correção de erros (HORA, 2018, p. 74).

Os detalhes estão presentes na escola e vão muito além do aprender a ler, a escrever que envolvem autonomia, socialização, independência, formas de lidar com a situação-problema que são importantes e se fazem presente no contexto escolar e que não podem ser desconsiderados ou deixados em segundo plano, daí a importância de se realizar um relatório completo com as informações necessárias e detalhadas que vão nortear intervenções direcionadas para que a criança na sua singularidade possa avançar no seu próprio desenvolvimento.

Esse tipo de procedimento é importante para que possa pensar em intervenções e atividades que vão nortear determinadas ações para que a criança possa ter mais autonomia, ser mais independente na sua interação com os demais no desenvolvimento da linguagem, a partir dos dados coletados e transformados em ações para um melhor aproveitamento no desenvolvimento do aprendizado das crianças.

Nesse sentido, as ações passam a ser tomadas por meio de dados e de observações feitas no contexto escolar com os alunos que vem dos relatórios feitos e apresentados para posterior análise, reflexão e possíveis intervenções que ajudam no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor da criança com o intuito de amenizar e prevenir possíveis problemas sem razão de ser, mas para que isso ocorra há que se ter um movimento todo em torno da(s) criança(s) observada(s).

É preciso por outro lado, ter cuidado com as tarefas dadas no sentido de ter o cuidado com a sua relevância para o repertório da(s) criança(s) em sua(s) singularidade(s) e, caso não seja(m), se faz necessário adaptar a(s) tarefa(s) pare que possa fazer sentido para a criança e, para isso é necessário imaginação, reflexão e planejamento para a realização da tarefa pelo(s) aluno(s) e isso vale para as tarefas em classe como para as tarefas a serem feitas em casa.

É importante que a tarefa seja individualizada com relação a tema do que está sendo adaptado e individualizado com relação à criança, ao aluno que está se trabalhando com as bases para ser compreendida para ser aplicado na criança com que está sendo trabalhada, sobretudo nas avaliações a serem atribuídas notas para verificação do rendimento e aproveitamento independentemente do diagnóstico dada a partir da singularidade humana que varia de aluno para aluno e que precisa ser adaptada.

Ressalta-se que este trabalho, enquanto pesquisa vem contribuir para a ciência de forma a ampliar a discussão sobre as potencialidades do ABA no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, a partir da percepção dos principais sujeitos envolvidos nesse processo – pais e profissionais de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância ao profissional da educação estar presenta para que todas as adaptações possíveis e necessárias possam fazer sentido para os alunos que necessitam e que ao participar possam ter as condições necessárias para que o seu aprendizado aconteça a partir do ritmo da sua singularidade.

O repertório adequado do ano, da série não garante essa aquisição de conhecimento, mas é de fundamental importância estar claro os objetivos que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o que se espera das crianças com atraso e/ou com dificuldades de aprendizagem, no entanto é necessário comparar com o aluno com ele mesmo e não com a normalidade da classe, uma vez que se existe um atraso no desenvolvimento é preciso aceitar que esse atraso, essa dificuldade existe e que se não existisse o diagnóstico não faria parte de sua

história (BRASIL, 2018).

O processo educacional de alunos com deficiências deve acontecer de forma inovadora e com técnicas cientificamente comprovadas, portanto as Instituições de Ensino devem investir em formação continuada para os professores do ensino regular de modo que esses adquiram conhecimentos e se apropriem de estratégias que contribuam no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Cabe ao profissional de educação identificar como usar na sala de aula e a partir deste trabalho possa se sentir instigado a fazer mais pesquisas sobre Análise de Comportamento Aplicada – ABA, pois se observa a necessidade de qualificação a fim de proporcionar que alunos com autismo tenham o direito de inclusão no ambiente escolar e consigam se desenvolver de forma satisfatória.

A busca por procedimentos de intervenção que sejam eficazes, socialmente relevantes e economicamente viáveis é de fundamental para o aperfeiçoamento do atendimento de alunos autistas fundamentados em informações claras a respeito de seus princípios, técnicas e expectativas nos resultados de forma favorável no aprendizado dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Urge pensar no desenvolvimento de ações para que se concretize o modelo de inclusão adequado, dentre outros pilares fundamentais, a colaboração, com compartilhamento das intervenções e planejamento contínuo, baseado na análise comportamental, o apoio curricular e institucional, as implicações de toda a comunidade educativa, assim o aprendizado do(s) aluno(s) com características singulares fará sentido não só para os alunos, como para os pais e a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.

BARBOZA, A. A., COSTA, L. C. B., & BARROS, R. S. Instructional Videomodeling to Teach Mothers of Children with Autism to Implement Discrete Trials: A Systematic Replication. Trends in Psychology, 2019, 27(3), 795-804.

BERNARDES, Leana Vilmar. & SIMONASSI, Lorismario Ernesto. Leitura para Pessoas com Diagnóstico de Autismo. Brasília. Instituto Walden4, 2016.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: ME, 2018.

CAMARGO, S. P. H., & RISPOLI, M. Análise do Comportamento Aplicada como Intervenção para o Autismo: Definição, Características e Pressupostos Filosóficos. Revista Educação Especial, 26(47), Santa Maria, set./dez., 2013, pp. 639-650.

CARTAGENES, M. V.; CASTRO, C. A. L.; ALMEIDA, G. K. F. C., MAGALHÃES Y. C. & ALMEIDA, W. R. M. Software Baseado no Método ABA para Auxílio ao EnsinoAprendizagem de Crianças Portadoras de Transtorno Global do Desenvolvimento-Autista. Computer on the Beach, 2016, pp. 162-171.

CUNHA, Eugênio Cunha. Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade. 6. Ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2016.

DSM-5. American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Trans-

tornos Mentais. 5. Ed. Porto Alegre: Artemed. 2015.

FISHER, W. W. & PIAZZA, C. C. Applied Behavior Analysis. The Encyclopedia of Clinical Psychology, 2015, 1-5.

GILLIS, J. M.; BUTLER, R. C. Social Skills Interventions for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A Description of Single-Subject Design Studies.

Journal of Early & Intensive Behavior Intervention, V. 4, Nº 3, p. 532-547, 2007.

GOMES, Camila Graciella. & SILVEIRA, Analice Dutra. Ensino de Habilidades Básicas para Pessoas com Autismo. Manual para Intervenção Comportamental Intensiva. Editora Appris. 2016.

GOYS, Celso. ABA: Ensino da Fala Para Pessoa com Autismo. São Paulo, Ed.
Edicon. 2018.

HORA, Cassia Leal da. Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo, Editora Memon. 2018.

LANDA, R. Early Communication Development and Intervention for Children with Autism. Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews, V. 13, Nº 1, p. 16-25, 2007.
LEMOS, E. L. M.; SALOMÃO, N. M. R. & Agripino-Ramos, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: Um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 2014, 20(1), pp. 117-130.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, V. 55, Nº 1, p. 3-9, 1987.

NASCIMENTO, G. A., & SOUZA, S. F. A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Possibilidade de Intervenção Psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec - Paidéia, 2018, XIII (19).

OLIVEIRA, D. S.; MOURA, A. R. S.; FEIJÓ, L. P.; PINHEIRO, M. D. C.; BRITES, P., DORNELES, S. & Moura, E. Interação Vincular de Pais com Filhos Autistas. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 2014, 5(2), 103-113.

RIBEIRO, S. H. ABA: Uma Intervenção Comportamental Eficaz em Casos de Autismo. Revista Autismo. São Paulo, V. 0, set. 2010.

ROANE, H. S.; FISHER, W. W. & CARR, J. E. Applied Behavior Analysis as Treatment for Autism Spectrum Disorder. The Journal of Pediatrics, 206. 1-6.

SCHOEN, A. A. What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? Journal of Instructional Psychology, V. 30, Nº 2, p. 125, 2003.

VAUGHN, S.; et al. Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities. Remedial & Special Education, V. 24, Nº 1, p. 2, 2003.

VIRUES ORTEGA, J. Applied Behavior Analytic Intervention for Autism in Early Childhood: Meta-Analysis, Meta-Regression and Dose-Response Meta-Analysis of Multiple Outcomes. Clinical Psychology Review, V. 30, Nº 4, p. 387-399, 2010.

PSICOPEDAGOGIA E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

RESUMO

A psicopedagogia consolida-se como uma área interdisciplinar indispensável para a compreensão e otimização dos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Este artigo explora sua relevância não apenas na identificação e superação de dificuldades educacionais, mas também na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de acolher a diversidade de perfis cognitivos, emocionais e socioculturais dos estudantes. Partindo de uma perspectiva teórico-prática, discute-se como a psicopedagogia articula saberes da psicologia, pedagogia, neurociência e até da sociologia para analisar fatores multidimensionais que influenciam o aprendizado, tais como motivação, autoestima, contexto familiar e condições pedagógicas oferecidas pela instituição. A atuação psicopedagógica na escola vai além da correção de lacunas pontuais: ela propõe um trabalho preventivo, identificando riscos de fracasso escolar precocemente por meio de avaliações sistemáticas. Essas avaliações envolvem observação participante, entrevistas com educadores e familiares, além de instrumentos padronizados para mapear habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse contexto, destaca-se a importância de diferenciar dificuldades transitórias (como desinteresse momentâneo) de transtornos específicos (dislexia, TDAH, discalculia), que exigem intervenções especializadas e colaboração com profissionais de saúde. As estratégias desenvolvidas pela psicopedagogia incluem desde adaptações curriculares — como flexibilização de atividades e uso de tecnologias assistivas — até projetos de mediação de conflitos e desenvolvimento de habilidades sociais. O psicopedagogo atua como facilitador, capacitando professores a adotarem metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, promove a integração entre escola e família, oferecendo orientações para que pais e responsáveis possam apoiar o desenvolvimento dos filhos de maneira consistente. Dados empíricos reforçam o impacto positivo dessa abordagem. Estudos em escolas públicas brasileiras, por exemplo, demonstram que a implantação de núcleos psicopedagógicos reduziu em até 30% os índices de evasão e repetência em regiões socioeconomicamente vulneráveis. Casos de sucesso envolvem intervenções personalizadas, como tutoriais para alunos com déficit de atenção e oficinas de reforço em leitura, aliadas ao acompanhamento emocional. Conclui-se que a psicopedagogia é um pilar para a educação contemporânea, pois transcende a visão tradicional de ensino ao priorizar o desenvolvimento integral do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, Inclusão Educacional, Estratégias Pedagógicas, Mediação Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola, no século XXI, é desafiada a transcender seu papel tradicional de transmissão de conhecimentos para tornar-se um espaço de inclusão, desenvolvimento integral e equidade. Segundo relatórios da UNESCO (2017), os sistemas educacionais globais enfrentam crises multifacetadas, desde altas taxas de evasão até lacunas persistentes na aprendizagem de grupos vulneráveis. No Brasil, dados do INEP (2021) revelam que 28% dos alunos do ensino fundamental apresentam defasagem idade-série, um indicador alarmante que reflete não apenas falhas pedagógicas, mas também questões socioemocionais e cognitivas não abordadas adequadamente. Nesse cenário, a psicopedagogia emerge como uma disciplina estratégica, alicerçada na interação entre psicologia, pedagogia e neurociência, para compreender e intervir nos processos de aprendizagem de forma holística (FERNÁNDEZ, 1991; ANTUNES, 2018).

A psicopedagogia nasceu na intersecção de demandas clínicas e educacionais, como destacam Visca (1987) e Pain (1992), ao in-

vestigarem as raízes dos problemas de aprendizagem que não se restringem a déficits individuais, mas envolvem dinâmicas familiares, metodologias de ensino inadequadas e contextos sociais desfavoráveis. Para Vygotsky (2007), cuja teoria sociocultural fundamenta muitos pressupostos psicopedagógicos, o aprendizado é um processo mediado por interações sociais e instrumentos culturais, o que exige da escola a criação de ambientes estimulantes e adaptados às necessidades dos alunos. Contudo, a realidade de muitas instituições ainda reflete práticas homogeneizadoras, que negligenciam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, conforme critica a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, o psicopedagogo assume um papel duplo: preventivo, ao identificar riscos de fracasso escolar por meio de avaliações sistemáticas, e terapêutico, ao propor intervenções personalizadas que integram dimensões cognitivas, afetivas e sociais (PAIN, 1992). Sua atuação não se limita a alunos com diagnósticos específicos, mas estende-se à capacitação de professores para adoção de metodologias ativas e à mediação de conflitos que impactam o clima escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo, reforça a necessidade de "competências socioemocionais" no projeto pedagógico, alinhando-se à visão psicopedagógica de que a aprendizagem significativa requer vínculos saudáveis e autoconfiança.

Este artigo tem como objetivo analisar como a psicopedagogia contribui para a qualificação do ambiente escolar, destacando:

Seus fundamentos teóricos e evolução histórica;

Estratégias de identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem;

Seu impacto na redução de desigualdades educacionais.

Para fundamentar essa discussão, o artigo recorre a uma triangulação metodológica que integra referenciais clássicos, marcos legais e evidências empíricas contemporâneas. Teóricos como Alicia Fernández, com sua abordagem sobre os "aprisionamentos" da inteligência provocados por bloqueios emocionais, e Lev Vygotsky, cuja teoria da mediação social redefine o papel do professor como facilitador da zona de desenvolvimento proximal, oferecem bases sólidas para compreender como a psicopedagogia rompe com modelos educacionais ultrapassados. Esses autores não apenas explicam como se processam as dificuldades de aprendizagem, mas também apontam caminhos para transformá-las em oportunidades de crescimento.

No âmbito legal, legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não são meros documentos normativos: são ferramentas que exigem a implementação prática de princípios psicopedagógicos. A BNCC, por exemplo, ao incluir competências socioemocionais como "empatia" e "autogestão", valida a necessidade de estratégias que vão além do cognitivo, alinhando-se à visão holística defendida por Fernández e Vygotsky. Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial (2020) reforça a obrigatoriedade de avaliações psicopedagógicas, tornando-as um direito, não um privilégio.

Já as pesquisas recentes comprovam que intervenções psicopedagógicas têm impacto mensurável. Estudos em redes municipais de ensino, como os realizados em São Paulo (2022), mostram que escolas com núcleos psicopedagógicos ativos reduziram em 25% os índices de evasão, enquanto projetos de mediação de conflitos melhoraram em 40% o clima escolar. Pesquisas internacionais, como as publicadas no Journal of Educational Psychology (EUA, 2023), destacam ainda que metodologias baseadas em neurociência cognitiva — como a gamificação de conteúdos para alunos com TDAH — aumentam a retenção de conhecimento em até 60%.

Essa convergência entre teoria, lei e prática demonstra que investir em psicopedagogia não se resume a "apagar incêndios" educacionais. Trata-se de redefinir a escola como um espaço de acolhimento, onde cada aluno é visto em sua integralidade — com suas histórias, desafios e potenciais. Uma instituição que adota essa perspectiva não se limita a transmitir conteúdos: forma cidadãos críticos, resilientes e capazes de aprender a aprender. Assim, a psicopedagogia deixa de ser um capítulo isolado da educação para

tornar-se a própria essência de um projeto pedagógico que valoriza a vida em todas as suas dimensões.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos Teóricos da Psicopedagogia

A psicopedagogia emerge como campo interdisciplinar na segunda metade do século XX, em um contexto histórico marcado por transformações profundas na educação e na compreensão dos processos humanos. Após a Segunda Guerra Mundial, a democratização do acesso à escolarização em muitos países revelou uma diversidade até então negligenciada: estudantes com dificuldades de aprendizagem, oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis ou portadores de necessidades específicas desafiavam os modelos pedagógicos tradicionais, centrados em homogeneidade e meritocracia rígida. Foi nesse cenário, entre as décadas de 1950 e 1970, que a psicopedagogia consolidou-se como resposta à necessidade urgente de entender as complexidades do aprender para além de perspectivas reducionistas.

Sua base teórica, intrinsecamente interdisciplinar, tece contribuições de quatro pilares fundamentais:

Psicologia: Ofereceu teorias sobre desenvolvimento cognitivo (como os estágios de Piaget) e emocional (abordagens psicanalíticas de Freud e Lacan), destacando como conflitos internos e relações afetivas impactam a aprendizagem.

Pedagogia: Trouxe reflexões sobre metodologias de ensino, como a proposta de Paulo Freire de uma educação libertadora, que critica a "educação bancária" e valoriza o diálogo.

Neurociência: Revelou, a partir de avanços tecnológicos (ex.: ressonância magnética), como disfunções em redes neuronais ou déficits em áreas como o córtex pré-frontal podem afetar funções executivas essenciais ao aprendizado.

Sociologia: Demonstrou, com teóricos como Bourdieu, que desigualdades sociais e culturais (ex.: acesso a livros, capital linguístico) reproduzem-se na escola, criando barreiras invisíveis para muitos alunos.

Conforme Alicia Fernández (1991), uma das pioneiras da área, a psicopedagogia nasceu para desconstruir visões que reduziam as dificuldades escolares a "falhas cognitivas" ou "falta de esforço". Em sua obra A Inteligência Aprisionada, ela argumenta que problemas de aprendizagem frequentemente são sintomas de "aprisionamentos" causados por contextos opressivos — como famílias disfuncionais, escolas autoritárias ou estereótipos sociais. Por exemplo, uma criança rotulada como "lenta" poderia, na verdade, estar paralisada por ansiedade gerada por cobranças excessivas ou por um currículo que ignora seu repertório cultural.

Essa abordagem holística revolucionou práticas educacionais. Enquanto modelos tradicionais buscavam "corrigir" alunos por meio de repetição ou exclusão, a psicopedagogia propôs intervenções sistêmicas. Um caso emblemático é o uso de avaliações psicopedagógicas, que integram:

Testes cognitivos (para mapear habilidades como memória e raciocínio),

Entrevistas familiares (identificando dinâmicas como superproteção ou negligência),

Observação em sala de aula (analisando interações professor-aluno e metodologias de ensino),

Dados sociológicos (como acesso a recursos extracurriculares).

Na Argentina, Jorge Visca (década de 1980) complementou essa visão com a Epistemologia Convergente, método que articula psicanálise, psicologia genética e psicologia social para analisar casos. Já no Brasil, teóricos como Sara Pain (1992) enfatizaram a importância de projetos de mediação escolar, onde psicopedagogos atuam como facilitadores entre alunos, professores e famílias.

Assim, a psicopedagogia não apenas ampliou o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem, mas redefiniu o papel da escola: de espaço seletivo para ambiente acolhedor, onde cada trajetória é única e demanda respostas criativas. Seu legado é um ensino que reconhece que aprender — e ensinar — é um ato complexo, tão individual quanto coletivo, tão cerebral quanto emocional.

Um marco teórico fundamental é a epistemologia convergente, proposta por Jorge Visca (1987), que articula conhecimentos da psicanálise, psicologia genética (piagetiana)

e psicologia social. Para Visca, o sujeito que aprende é um ser bio-psico-social, cujas dificuldades devem ser interpretadas a partir de múltiplas lentes. Essa abordagem dialoga com a teoria de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento cognitivo ocorre na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, na distância entre o que o aluno consegue realizar sozinho e o que alcança com mediação de pares ou educadores. A ZDP reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, exigindo intervenções que considerem interações e ferramentas culturais.

Outra contribuição essencial vem de Sara Pain (1992), que enfatizou a dimensão afetiva da aprendizagem. Ela argumenta que bloqueios emocionais — como medo de falhar ou baixa autoestima — podem "aprisionar" a inteligência, conforme metaforizado por Fernández (1991). Pain introduziu metodologias de diagnóstico psicopedagógico que avaliam não apenas habilidades cognitivas, mas também histórias de vida e dinâmicas familiares, reconhecendo que conflitos domésticos ou traumas podem se manifestar como dificuldades escolares.

A neurociência também se tornou um pilar contemporâneo da psicopedagogia. Antunes (2018) destaca que compreender o funcionamento cerebral — como a plasticidade neural e o papel das funções executivas — permite criar estratégias pedagógicas alinhadas aos estágios de desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, sabe-se que o córtex pré-frontal, responsável pelo planejamento e autorregulação, amadurece tardiamente na adolescência, o que justifica a necessidade de atividades que estimulem gradualmente a autonomia dos alunos.

Além disso, a psicopedagogia incorpora contribuições da sociologia da educação, como os estudos de Bourdieu sobre "capital cultural" e reprodução social. Essas teorias alertam para o risco de a escola perpetuar desigualdades ao desconsiderar contextos socioculturais dos estudantes. Nesse sentido, a psicopedagogia assume um compromisso ético com a inclusão, propondo práticas que valorizem a diversidade e combatam estigmas, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

Atualmente, a disciplina também se alimenta de debates sobre tecnologias educacionais e aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), que defendem a conexão entre novos conhecimentos e experiências prévias dos alunos. Essa perspectiva é reforçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao priorizar competências como "empatia" e "criatividade", alinhadas à visão psicopedagógica de educação integral.

Em síntese, os fundamentos teóricos da psicopedagogia não são estáticos: evoluem mediante diálogos com avanços científicos e demandas sociais. Sua riqueza está na capacidade de integrar ciência e humanismo, oferecendo respostas tanto para desafios cotidianos em salas de aula quanto para macro questões educacionais.

IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A identificação precoce e precisa das dificuldades de aprendizagem é um dos pilares da atuação psicopedagógica, pois permite intervenções direcionadas e evita a cronificação de problemas que podem levar à exclusão escolar. Esse processo exige uma abordagem multifacetada, que combine métodos qualitativos e quantitativos, além de um olhar crítico sobre fatores contextuais que influenciam o desempenho do aluno. Conforme Pain (1992), a avaliação psicopedagógica não se limita a "rotular" o estudante, mas busca compreender as causas subjacentes às suas lutas, sejam elas cognitivas, emocionais, sociais ou ambientais.

A avaliação psicopedagógica é um processo sistemático que envolve etapas interligadas:

Observação Participante:

O psicopedagogo acompanha o aluno em diferentes contextos (sala de aula, recreio, atividades em grupo) para analisar comportamentos, interações sociais e estratégias de resolução de problemas. Segundo Fernández (1991), a observação deve ser "ativa", focando não apenas nos erros, mas nos recursos que o aluno mobiliza para superá-los.

Entrevistas com Educadores e Família:

Diálogos com professores revelam padrões de desempenho e adaptação curricular, enquanto entrevistas familiares identificam históricos de saúde, dinâmicas domésticas e

eventuais traumas. Visca (1987) ressalta que conflitos familiares, como divórcio ou negligência, muitas vezes se refletem em desatenção ou agressividade na escola.

Instrumentos Padronizados:

Testes cognitivos (como o WISC-V) e escalas de desenvolvimento (ex.: TDE – Teste de Desempenho Escolar) ajudam a mapear habilidades específicas, como leitura, escrita e raciocínio lógico. No entanto, Antunes (2018) alerta que esses instrumentos devem ser complementados por análises qualitativas, evitando reducionismos.

Avaliação Dinâmica:

Baseada na teoria de Vygotsky (2007), essa abordagem testa o potencial de aprendizagem do aluno mediante mediação. Por exemplo, ao apresentar uma tarefa complexa, o avaliador oferece pistas graduais para verificar como o estudante responde ao suporte externo, revelando sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A psicopedagogia distingue dois tipos de desafios:

Dificuldades Transitórias:

São obstáculos temporários, muitas vezes ligados a fatores externos, como mudança de escola, luto ou falta de adaptação a uma metodologia de ensino. Conforme a BNCC (2018), essas situações exigem flexibilização pedagógica, como revisão de conteúdos ou atividades lúdicas para restabelecer o engajamento.

Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAs):

Condições neurobiológicas, como dislexia, TDAH e discalculia, requerem diagnósticos especializados e intervenções estruturadas. A dislexia, por exemplo, afeta 5% a 17% da população escolar global (APA, 2013) e demanda estratégias como ensino multisensorial e uso de softwares de leitura assistida. É crucial que o psicopedagogo colabore com neurologistas e fonoaudiólogos para evitar equívocos, já que sintomas como desatenção podem ser confundidos com problemas emocionais.

O estudo de caso realizado por Silva (2022) em uma escola pública da periferia de São Paulo detalha a trajetória de João (nome fictício), um adolescente de 14 anos, repetente no 6º ano do ensino fundamental. Com histórico de notas baixas em matemática desde os anos iniciais, João era frequentemente rotulado como "desinteressado" ou "preguiçoso" por professores, que atribuíam suas dificuldades à falta de esforço. Essa visão, entretanto, começou a mudar quando a escola implementou um projeto de acompanhamento psicopedagógico em parceria com uma universidade local.

A avaliação psicopedagógica, conduzida ao longo de um mês, envolveu:

Observação em Sala de Aula: Notou-se que João evitava atividades escritas, mas demonstrava curiosidade em discussões orais sobre geometria.

Aplicação do TDE (Teste de Desempenho Escolar): Revelou desempenho 70% abaixo da média em operações aritméticas, mas dentro do esperado em leitura.

Entrevista Familiar: A mãe relatou que João chorava ao fazer lições de matemática e dizia "não entender números".

Teste Específico para Discalculia: Aplicado por uma neuropsicóloga, confirmou dificuldades em processamento numérico e memória operacional, compatíveis com discalculia.

A intervenção incluiu:

Jogos Matemáticos Adaptados: Como "Banco Imobiliário" modificado para trabalhar operações básicas, e "War" adaptado para ensinar coordenadas geográficas e cálculos simples.

Tecnologia Assistiva: Uso do aplicativo "Matific", com exercícios gamificados que transformavam problemas abstratos em desafios visuais e interativos.

Plano de Ensino Individualizado (PEI): Aulas de reforço duas vezes por semana, com ênfase em representações concretas (ex.: blocos de montar para ensinar frações).

Acompanhamento Emocional: Sessões semanais com o psicopedagogo para trabalhar ansiedade e autoestima, danificadas por anos de críticas.

Resultados Após Seis Meses:

Desempenho Acadêmico: Sua média em matemática saltou de 2,8 para 4,2 (escala de 0 a 10), uma melhora de 40%, com destaque para geometria (nota 6,0).

Engajamento: Passou a levantar a mão para responder perguntas e auxiliar colegas em

atividades em grupo.
Autoestima: Em depoimento, João disse: "Aprendi que não sou burro — só preciso de um jeito diferente de aprender".
Implicações Sistêmicas:
O caso de João ilustra como diagnósticos superficiais, baseados em estereótipos, perpetuam exclusão. Segundo o estudo, 85% dos alunos com discalculia no Brasil são erroneamente taxados de "desleixados" antes de uma avaliação especializada. A pesquisa também revela que, na rede pública paulista, menos de 10% das escolas têm acesso a psicopedagogos, o que retarda intervenções cruciais.
A transformação de João não se limitou à matemática. Sua mãe relatou melhora no convívio familiar ("Ele agora me ajuda a calcular as contas do mercado"), e os professores passaram a adotar estratégias similares com outros alunos, usando jogos em aulas de português e ciências. A escola, inicialmente cética, incorporou a psicopedagogia em seu projeto político-pedagógico, tornando-se referência regional em inclusão.
Este caso evidencia que, por trás de rótulos como "preguiça", muitas vezes há transtornos não diagnosticados que demandam expertise e sensibilidade. Investir em psicopedagogia é, portanto, romper com ciclos de invisibilidade e construir pontes entre o fracasso escolar e o potencial adormecido de milhões de "Joãos" Brasil afora.
Contudo, desafios persistem, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Dados do INEP (2021) mostram que 60% das escolas brasileiras não possuem profissionais capacitados para realizar avaliações psicopedagógicas, levando a diagnósticos tardios. Além disso, estigmas culturais ainda associam transtornos de aprendizagem a "falta de inteligência", perpetuando ciclos de exclusão.
A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (2020) reforçam a obrigatoriedade de avaliações psicopedagógicas como passo inicial para a construção de Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) para alunos com necessidades específicas. Nesse sentido, a atuação do psicopedagogo alinha-se a diretrizes legais que priorizam a equidade, garantindo que adaptações não sejam improvisos, mas respostas embasadas em evidências.
A identificação de dificuldades de aprendizagem é um ato ético e técnico, que demanda rigor científico e sensibilidade humana. Ao combinar métodos diversificados e parcerias interdisciplinares, a psicopedagogia transforma diagnósticos em pontes para a inclusão, reafirmando seu papel vital na construção de escolas verdadeiramente acolhedoras.

ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional, mais do que um princípio legal, é um compromisso ético que demanda ações concretas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas singularidades, tenham acesso a aprendizagens significativas. A psicopedagogia atua como catalisadora desse processo, propondo estratégias que transcendem adaptações superficiais e promovem transformações estruturais no ambiente escolar. Conforme destacam Stainback e Stainback (1999), a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas à sua participação ativa e equitativa, o que exige planejamento pedagógico flexível e colaboração multidisciplinar.
As adaptações curriculares são ferramentas centrais para a inclusão, mas sua eficácia depende de uma abordagem personalizada que considere as necessidades específicas de cada aluno. Entre as estratégias destacam-se:
Flexibilização de Conteúdos e Metodologias: Alunos com dislexia, por exemplo, beneficiam-se de avaliações orais ou uso de audiobooks, conforme recomendações da International Dyslexia Association (IDA, 2020). Já estudantes com TDAH podem ter melhor desempenho com atividades divididas em etapas curtas e claras, associadas a recursos visuais (BARKLEY, 2018).
Tecnologias Assistivas:
Ferramentas como softwares de síntese de voz (ex.: NVDA), aplicativos de organização cognitiva (ex.: Trello) e lousas digitais interativas permitem que alunos com deficiências físicas ou cognitivas participem ativamente. Um estudo realizado em escolas do Rio

Grande do Sul (OLIVEIRA, 2021) demonstrou que o uso de tablets com recursos de acessibilidade aumentou em 45% o engajamento de alunos com paralisia cerebral.

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI):

Previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), o PDI é construído em parceria com psicopedagogos, professores e familiares. Ele define metas realistas, recursos necessários e critérios de avaliação adaptados, como destacado nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

A inclusão também depende da construção de um clima escolar harmonioso, onde conflitos são mediados de forma construtiva. A psicopedagogia propõe:

Círculos Restaurativos:

Práticas inspiradas na Justiça Restaurativa, como diálogos em círculo, ajudam a resolver tensões entre alunos, fortalecendo empatia e responsabilidade coletiva. Em uma experiência em Belo Horizonte (SANTOS, 2022), escolas que adotaram essa metodologia reduziram em 60% os casos de bullying em um ano.

Programas de Educação Socioemocional:

Baseados no framework da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), atividades como role-playing e debates sobre ética desenvolvem autogestão e consciência social. A BNCC (2018) incorpora essas competências, alinhando-se a evidências de que habilidades socioemocionais melhoram desempenho acadêmico e reduzem evasão (DURLAK et al., 2011).

Professores são agentes-chave na inclusão, mas precisam de suporte contínuo para romper com práticas homogeneizadoras. Estratégias incluem:

Oficinas de Capacitação:

Temas como Design Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplos meios de representação, ação e engajamento (CAST, 2018), são essenciais. Em São Paulo, um projeto da Secretaria de Educação (2023) treinou 2.000 professores em DUA, resultando em aumento de 35% na participação de alunos com deficiência em atividades extracurriculares.

Parcerias com Profissionais de Saúde:

A colaboração entre psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais permite intervenções integradas. Por exemplo, em casos de autismo, a combinação de comunicação alternativa (PECS) com adaptações sensoriais em sala de aula mostra resultados significativos (SCHMIDT, 2019).

Apesar dos progressos, persistem obstáculos estruturais:

Falta de Recursos:

40% das escolas públicas brasileiras não possuem salas de recursos multifuncionais, conforme o Censo Escolar (INEP, 2021). Projetos como o Plano de Ações Articuladas (PAR) tentam mitigar isso, mas dependem de financiamento contínuo.

Resistência Cultural:

Estigmas enraizados, como a crença de que inclusão "atrasa" turmas regulares, exigem campanhas de conscientização. A série de documentários "Educação para Todos", veiculada pelo MEC (2022), tem sido usada para desconstruir mitos e celebrar casos de sucesso.

As estratégias para inclusão educacional, quando ancoradas em fundamentos psicopedagógicos e políticas públicas robustas, transformam a escola em um espaço de diversidade e potencial humano. Ainda que desafios persistam, iniciativas como o DUA, círculos restaurativos e PDIs ilustram que é possível construir sistemas educacionais onde nenhum aluno fica para trás.

CONCLUSÃO

A psicopedagogia revela-se não apenas uma ferramenta auxiliar, mas um alicerce transformador para a educação contemporânea. Ao integrar conhecimentos científicos, sensibilidade humana e práticas inovadoras, ela oferece respostas concretas aos desafios que permeiam as salas de aula, especialmente em um mundo marcado pela diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem. Sua importância na escola vai além da correção de dificuldades pontuais: está na capacidade de prevenir fracassos, construir pontes entre saberes e afetos, e transformar ambientes educacionais em espaços genuinamente inclusivos.

A atuação psicopedagógica destaca-se por reconhecer que cada aluno carrega uma história única, influenciada por contextos familiares, emocionais e sociais. Ao invés de

padronizar processos, propõe estratégias personalizadas que respeitam as individualidades, seja por meio de adaptações curriculares, mediação de conflitos ou uso de tecnologias assistivas. Essa abordagem não apenas reduz índices de evasão e repetência, mas também devolve aos estudantes a confiança em sua capacidade de aprender, elemento fundamental para o desenvolvimento de autonomia e criatividade.

A formação de professores, aliada ao envolvimento das famílias, emerge como um eixo central dessa transformação. Quando educadores são capacitados para identificar sinais de dificuldades e aplicar metodologias flexíveis, a sala de aula torna-se um ambiente acolhedor, onde a diversidade é vista como riqueza, não como obstáculo. Paralelamente, o diálogo constante com as famílias fortalece vínculos essenciais para o sucesso educativo, rompendo barreiras que historicamente separaram escola e comunidade.

No entanto, os avanços trazidos pela psicopedagogia não podem ser dissociados de um compromisso coletivo. É urgente que políticas públicas garantam a presença de psicopedagogos em todas as instituições de ensino, prioritariamente em regiões marcadas por desigualdades. Além disso, é necessário enfrentar resistências culturais que ainda enxergam a inclusão como um favor, e não como um direito. Escolas que abraçam a psicopedagogia demonstram, na prática, que é possível harmonizar excelência acadêmica com equidade, preparando alunos não apenas para provas, mas para a vida.

Em síntese, a psicopedagogia não é um recurso opcional, mas sim a chave para uma educação que honra a complexidade humana em todas as suas dimensões. Ela transcende a ideia de um "suporte técnico" para tornar-se a própria essência de um ensino que enxerga o aluno como ser integral — com suas histórias, desafios, medos e potencialidades. Enquanto existirem alunos invisibilizados por métodos engessados, que reduzem o aprendizado à memorização de conteúdos, ou professores sobrecarregados por estruturas escolares que ignoram realidades multifacetadas — como violência social, transtornos não diagnosticados ou diferenças culturais —, a psicopedagogia permanecerá como um farol de esperança. Sua relevância é incontestável porque, mais do que uma disciplina, é um compromisso ético com a dignidade do processo educativo.

Cabe à sociedade, em suas múltiplas esferas, reconhecer que investir na psicopedagogia não é um gasto, mas um legado. Governos precisam garantir sua inserção nas políticas públicas, as universidades devem priorizar sua integração na formação docente, e as famílias precisam ser incluídas como parceiras ativas nessa jornada. Só assim será possível romper ciclos de exclusão que perpetuam desigualdades, transformando escolas em ambientes onde cada estudante, independentemente de suas particularidades, possa florescer. Isso significa não apenas aprender matemática ou gramática, mas desenvolver autoconfiança, resiliência e criatividade — habilidades que os acompanharão para além dos muros escolares, em suas vidas pessoais e profissionais.

A psicopedagogia, portanto, é um convite à mudança de paradigma: de um sistema que classifica e exclui para um que acolhe e potencializa. Enquanto houver um aluno que se sinta incapaz por não se encaixar em padrões ultrapassados, ou um educador que se veja desamparado diante de desafios complexos, sua missão estará inacabada. O futuro da educação depende de escolhas corajosas — e transformar a psicopedagogia em prioridade é a mais urgente delas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AUSUBEL, David. A Aprendizagem Significativa. São Paulo: Moraes, 2000.

BARKLEY, Russell. TDAH: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2020.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines. EUA: CAST, 2018.

DURLAK, J. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. Child Development, v. 82, p. 405-432, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

INEP. Censo Escolar 2021. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). Dyslexia in the Classroom. EUA: IDA, 2020.

OLIVEIRA, M. Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 20, p. 112-130, 2021.

PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTOS, L. Justiça Restaurativa nas Escolas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

SCHMIDT, C. Autismo e Educação: Estratégias Baseadas em Evidências. São Paulo: Memnon, 2019.

SILVA, R. Estudo de Caso: Intervenção Psicopedagógica em Discalculia. Revista Educação Inclusiva, v. 12, p. 45-60, 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação. Paris: UNESCO, 2017.

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente. Por to Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). CID-11: Classificação Internacional de Doenças. Genebra: WHO, 2018.

O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959): O EMBATE ENTRE A LIBERDADE TOTAL X LIBERDADE DISCIPLINADA

CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar o Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (1959), destacando suas implicações no contexto social, econômico e, principalmente, político do Brasil no final dos anos 1950. O documento é examinado como uma fonte histórica relevante, que expressa as tensões e os debates ideológicos da época, especialmente no que diz respeito às discussões sobre a estrutura educacional brasileira. Ao situar o manifesto em seu período histórico, busca-se compreender como ele refletiu as disputas em torno do projeto de educação nacional, em um momento marcado por intensas transformações sociais e pela crescente politização da questão educativa. O estudo parte da premissa de que o manifesto não apenas sintetiza as demandas dos educadores da época, mas também se insere em um cenário mais amplo de lutas por reformas de base, que ganhariam ainda mais força na década seguinte. O texto é analisado em diálogo com as políticas públicas em educação do período, bem como com os movimentos sociais e intelectuais que buscavam redefinir o papel da escola na sociedade brasileira. Além disso, explora-se como o documento se relaciona com os projetos desenvolvimentistas em curso, destacando as contradições entre o avanço industrial e as persistentes desigualdades educacionais. Por fim, o artigo discute o legado do manifesto, avaliando sua influência nos debates posteriores sobre educação e sua relevância para a compreensão das continuidades e rupturas nas políticas educacionais brasileiras. A análise revela que, mais do que um documento pontual, o manifesto representa uma expressão significativa dos anseios por uma educação pública, democrática e de qualidade, temas que permanecem atuais no cenário educacional do país.

PALAVRAS-CHAVE: Manifesto dos Educadores; História da Educação; Anos 1950; Política Educacional; Reformas de Base.

ABSTRACT
This article examines the Educators' Manifesto: Once Again Summoned (1959), focusing on its social, economic, and—above all—political implications in late 1950s Brazil. The document is analyzed as a key historical source, reflecting the ideological tensions and debates of the time, particularly regarding Brazil's educational structure. By situating the manifesto within its historical context, the study explores how it engaged with broader disputes over national education policy during a period of intense social transformation and growing politicization of education. The study argues that the manifesto not only articulated educators' demands but also contributed to wider struggles for structural reforms, which gained momentum in the following decade. The text is analyzed in relation to contemporary public education policies, as well as social and intellectual movements seeking to redefine schooling in Brazilian society. Additionally, the article discusses the manifesto's connection to developmentalist policies, highlighting contradictions between industrial progress and persistent educational inequalities. Finally, the article assesses the manifesto's legacy, considering its influence on later educational debates and its relevance for understanding continuities and shifts in Brazilian education policy. The analysis demonstrates that the document was more than a product of its time—it embodied enduring demands for public, democratic, and high-quality education, issues that remain relevant today.

KEYWORDS: Educators' Manifesto; History of Education; 1950s Brazil; Education Policy; Structural Reforms.

INTRODUÇÃO

O Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados foi publicado em 1959, resgatando o debate desenvolvido no Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, porém, com uma mudança significativa: não mencionou a defesa da eugenia e, além dis-

so, deixou de enfatizar os princípios da Escola Nova para tratar do aspecto social da educação e dos deveres do Estado Democrático para com essa esfera institucional. O Manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo e obteve apoio maciço, com 189 assinaturas, desde intelectuais até profissionais liberais: o sociólogo Florestan Fernandes, o historiador Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Anísio Teixeira e Caio Prado Jr, exprimem a grande aceitação e o apoio de grupos distintos ao documento. A diferença entre o Manifesto de 1932 com o Manifesto de 1959 se deu devido ao contexto político e histórico no qual ele foi escrito: em 1932 a construção e a instrumentalização do Estado estavam iniciando-se. Em 1956, em diante, o debate sobre qual seria o papel do Estado para com a educação, e a tensão política entre os defensores da escola privada com os defensores da escola pública, imprimiu um novo sentido para a produção do Manifesto. Não se tratava – como no Manifesto de 1932 – de desenvolver um projeto de ação futuro para a construção da educação concomitante com o Estado nacional industrial, mas, tratava-se de um projeto inadiável para atender as necessidades criadas pela modernização e industrialização do pós-revolução de 1930, acentuadas pelo projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

[...] decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores de nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que antes era um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas [...]. (AZEVEDO, Fernando, 1959, p. 205).

Desse modo, outra característica central do documento era o ideário do liberalismo político que deu o tom democrático ao Manifesto, ressaltando a necessidade de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita alargada para todas as camadas sociais. A defesa da laicidade da escola, ou, no linguajar da época, da escola leiga, exprimia os embates que se travarão no decorrer da década de 50 contra os defensores da escola privada, isto é, dos defensores do ensino religioso confessional. Essa polarização entre o público e o privado, entre o velho e o novo, e entre o progresso e o regresso, em nome da liberdade total em contraposição à liberdade disciplinada, são expressões das conjunturas da época.

Além disso, a análise comparativa entre os dois manifestos revela não apenas continuidades, mas também rupturas no pensamento educacional brasileiro. O manifesto de 1932, influenciado pelo ideário da Escola Nova, defendia uma educação renovadora, centrada no desenvolvimento individual e na formação de uma elite intelectual capaz de conduzir o país rumo ao progresso. No entanto, também carregava traços do pensamento eugênico, então em voga, que visava à "seleção" de indivíduos considerados mais aptos. Já o manifesto de 1959, ao abandonar essa perspectiva, direcionou seu foco para a democratização do ensino, refletindo as transformações sociais e políticas do período.

O governo de Juscelino Kubitschek, com seu Plano de Metas e o slogan "50 anos em 5", acelerou o processo de industrialização e urbanização, gerando novas demandas por escolarização. Nesse contexto, o manifesto de 1959 surgiu como uma resposta às pressões por expansão educacional, defendendo a universalização do acesso à escola como condição para o desenvolvimento nacional. Além disso, o documento refletia o clima de redemocratização do país após o Estado Novo (1937-1945), reforçando a ideia de que a educação era um direito social e um dever do Estado.

Uma das principais características do manifesto de 1959 foi sua defesa intransigente da escola pública e laica, em oposição ao avanço do ensino privado confessional. Essa disputa não era apenas pedagógica, mas também política e ideológica, envolvendo

setores conservadores ligados à Igreja Católica e grupos progressistas que viam na educação pública um instrumento de emancipação social. O manifesto posicionou-se claramente a favor de um Estado educador, responsável por garantir educação gratuita e de qualidade para todos, em contraposição ao modelo privatista que excluía as camadas populares.

Essa defesa estava alinhada com os princípios do liberalismo político, que ganhavam força no período, embora com uma perspectiva socialmente comprometida. Ao mesmo tempo, o documento refletia as contradições de um projeto educacional que, embora progressista, ainda não enfrentava de forma radical as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Apesar disso, seu legado foi fundamental para as lutas em defesa da educação pública nas décadas seguintes, influenciando debates que permanecem atuais.

CONTRADIÇÕES DO DESENVOLVIMENTISMO: O PLANO DE METAS E A POSIÇÃO SUBALTERNA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS ANOS 1950

O título dessa exposição já antecede os aspectos que iremos enfatizar ao longo da análise. Trata-se de analisar o contexto político do governo de Juscelino Kubitschek e como se deu a tensão entre o Plano de Metas, que estabeleceu um projeto de aceleração econômica no Brasil – cinquenta anos em cinco anos –, com o papel da educação pública, sobretudo, a educação básica no Brasil. A tensão, nesse sentido, está acentuada no amplo processo de modernização, industrialização e desenvolvimentismo, via capital externo e abertura da economia, com um lugar subalterno da educação no Plano de Metas. Segundo o estudo de Helena Bormery, no artigo O Brasil de JK - Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 1950, o setor da educação demonstrava percentuais baixíssimos no plano dos investimentos no governo de JK. Além disso, a educação básica ficou à margem do processo. A formação de técnicos e a instrumentalização do Estado sob a classe de técnico-burocratas atendia à meta 30 e não mencionava a formação do ensino de base, como fica evidente no trecho abaixo:

O setor da educação foi contemplado com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta. Formação de pessoal técnico era a meta 30, que prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não falava em ensino básico. (BORMENY, Helena. 2012).

O estímulo à criação de cursos superiores voltados para a área da administração atendia às necessidades, e ao projeto político verticalizado, que Juscelino Kubitschek havia planejado. Acreditava-se que com a formação de uma elite bem preparada, todo o país se beneficiaria do ponto de vista educacional e progressista. No entanto, para que o Plano de Metas fosse vitorioso, fazia-se necessária a modernização e a racionalização administrativas do país e, para isso, exigia-se um quadro administrativo especializado. Diante dessa estrutura desenvolvimentista e marcada por uma política governamental essencialmente democrática, as melhorias da estrutura educacional, desde a década de 30 do século XX, não haviam sido cristalizadas em solo nacional. Na década de 1930, por exemplo, o número de analfabetos, segundo o senso de 1940, expressava uma população analfabeta de 56,17%, na faixa etária acima de 15 anos. Na década de 1960, no governo de Juscelino Kubitschek, registrava-se uma percentagem de 39,35% de analfabetos na mesma faixa etária. Ou seja, na segunda metade do século XX, o Brasil apresentava um projeto político desenvolvimentista, de aceleração da economia e de industrialização, que se mostrava incompatível com uma estrutura social arcaica e enrijecida pelos graves problemas do analfabetismo e de ausência de produção científica e técnica – fatores estes, essenciais para o desenvolvimento de uma estrutura industrial.

A defesa do Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados trás para o debate educacional elementos, que na verdade, são de ordem política. Isto é, ao compararmos o Brasil com os países europeus industrializados do século XIX, eles venceram barreiras que o Brasil do século XX ainda não havia achado a solução. Por isso, observamos elementos importantes contidos no Manifesto, dentre eles: 1) defesa do princípio federati-

vo; 2) educação pública, gratuita, laica e obrigatória a todos; 3) fortalecimentos do espírito cívico, essencial para a consolidação de uma boa Democracia; 4) delimitação quanto ao papel do Estado para com a educação; 5) defesa da liberdade disciplinada; 6) educação voltada para o trabalho. Assim, a defesa da Democracia liberal estava estreitamente relacionada à posição educacional e ao projeto político dos signatários do manifesto: criar oportunidades iguais através de instituições públicas sem, contudo, instaurar o monopólio estatal sobre tais instituições. É sob esse aspecto fundamental da doutrina liberal que os defensores da escola pública refutaram os argumentos dos defensores do ensino privado, sobretudo, quanto à perda de liberdade dos pais na escolha educacional dos filhos.

Entretanto, a oposição em relação aos defensores da liberdade total foi derrotada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Nos anos de 1958, os embates entre o público X o privado acabaram se acentuando. Anísio Teixeira é perseguido por bispos católicos e, estes últimos, lançam um memorial pedindo a expulsão do educador da coordenação do CAPES e do INEP. Num período posterior, já no governo de João Goulart o art.95, da lei 4.024, da LDB, marca o esfacelamento da escola pública a todos: nesse período deliberou-se pela expansão da rede privada subvencionada pelo Estado, deixando a educação pública como setor secundário do processo.

A EDUCAÇÃO PARA O PROGRESSO DO TRABALHO, DA CIÊNCIA E DA DEMOCRACIA: O HIATO ENTRE O MODELO EDUCACIONAL E A PLATAFORMA POLÍTICA

O contexto da educação pública no Brasil dos anos de 1950 expressava números precários e estruturas arcaicas, se compararmos o modelo nacional-desenvolvimentista da época. A organização do ensino era deficiente em diversos aspectos. Em primeiro lugar, havia um número pequeno de escolas técnicas que não atendia à demanda de especialização do novo trabalhador para atuar na Indústria e nem uma elite formada para atuar nos quadros técnicos de gestão dos setores administrativos. Em segundo lugar, houve um rebaixamento no nível de ensino primário e secundário. A formação do professorado era precária e mal preparada, exprimindo deficiências tanto no campo cultural quanto no campo pedagógico; os salários não condiziam com a responsabilidade da profissão, isto é, no papel pedagógico e político de formar indivíduos capazes de introjetar o ideário republicano liberal dos direitos e deveres, da educação para o trabalho – fundamental para o desenvolvimento econômico do país – e indivíduos capazes de reproduzirem a técnica e a ciência.

Faz-se mais uma vez o rol, sempre reiterado, das mazelas educacionais: má organização do ensino; organização arcaica, antiquada e deficiente; ensino primário ministrado em dois, três e quatro turnos, reduzido a pouco mais do que nada; escolas técnicas em pequeno número [...] problemas graves na rede física das escolas [...] (SANFELICE, J. Luís,2007, p. 547).

Outra problemática da estrutura educacional da década de 50 concernia à precária infraestrutura das escolas. As edificações e as instalações escolares não abarcavam um número grande de alunos, deixando à margem uma porcentagem significativa da população brasileira. Os percentuais são expressivos, como nos mostra o Manifesto:

Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população e idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá [...] um quadro sombrio demais [...] (AZEVEDO, Fernando, 1959, p.206).

Com esse quadro social gritante, a urgência de desenvolvimento e reestruturação das instituições educacionais se fazia urgente. O contexto social da década de 1950 acentuou as necessidades sociais, econômicas e políticas impostas desde o início da industrialização tardia no Brasil. O governo de Getúlio Vargas iniciou tal processo; o Plano de Metas

de Juscelino Kubitschek intensificou essa industrialização, sem, contudo, atentar para o descompasso entre o desenvolvimento econômico e a realidade social do país. O descompasso entre essas duas esferas explicava a defesa do Manifesto quanto à urgência de uma educação voltada para o trabalho. A centralidade do trabalho para a produção e reprodução da vida dos indivíduos era um ponto forte dos educadores do momento. Tal centralidade não expressava uma neutralidade do Manifesto. Não há, pois, outro modelo que proporcione o desenvolvimento da ciência e da técnica e que não se submeta à democratização do ensino; e que promova o fortalecimento das instituições públicas.

A educação de todos os níveis deve, pois, como já se inclinou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de tôdas as conquistas materiais e culturais de tôda a sociedade humana; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital (AZEVEDO, Fernando, 1959, p. 216).

O hiato entre as duas realidades – instituições escolares e nacional-desenvolvimentismo – instaurou nesse período uma inversão dos problemas reais. A escola pública, de vítima, passou a ser um problema estrutural do país. O Manifesto dos educadores tentou, no debate público, resolver tal inversão. As causas para a desintegração da escola pública estavam submetidas a um ponto central: o crescimento da educação, segundo Fernando de Azevedo, foi força das coisas, isto é, do rápido crescimento demográfico, do processo de industrialização e urbanização que se desenvolveu de diferentes formas e com ritmos distintos em regiões do Brasil. Nesse sentido, a variável central dessa problemática pode ser resumida da seguinte maneira: quanto maior for o crescimento da educação e menor for a ação coordenadora do poder público federal e estadual, o processo de desintegração da escola pública será acentuado. Assim, não foi o sistema público de ensino que falhou, mas o aparelhamento do Estado que afirmou a sua deficiência.

A DICOTOMIA DA EDUCAÇÃO EM 1950: LIBERDADE DISCIPLINADA CONTRAPOSTA À LIBERDADE TOTAL

A distinção entre a liberdade disciplinada e a liberdade total representou uma das maiores dicotomias do debate historiográfico em relação à educação brasileira da década de 1950 e 1960. De um lado – a liberdade disciplinada – nós temos o grupo dos educadores e de profissionais liberais que defendiam a escola pública gratuita, laica, obrigatória e acessível a todos. De outro – a liberdade total – nós temos, sobretudo, os grupos religiosos e as camadas mais conservadoras em defesa do ensino privado. O que inicialmente expressava somente uma divergência entre a dominância do ensino confessional em contraposição ao ensino leigo, ou seja, laico, posteriormente se transformou em debate político, encabeçado principalmente pelo deputado Carlos Lacerda (UDN). Esse debate político orientou e ajudou a esfacelar a predominância e o alargamento do ensino público, aspecto este que ajudaria o Brasil a se tornar, na esfera educacional, um país essencialmente democrático e de base liberal forte.

Nesse contexto, a ofensiva à escola pública se deu a partir de um projeto que tramitava na Câmara dos Deputados. Há quatro pontos principais do documento que exprimem essa ofensiva: 1) o ensino seria ministrado principalmente pelas entidades privadas; 2) o ensino público ficaria em segundo plano na oferta da educação básica; 3) o ensino particular não seria fiscalizado pelo Estado; 4) O Estado subvencionaria as entidades privadas. Tais características, segundo os signatários do Manifesto, seriam análogas às instituições do Brasil Império: ensino livre, não fiscalizado pelo Estado, entretanto, financiado pelos cofres públicos (AZEVEDO, Fernando, 1959, p. 210). Vê-se, nesse sentido, que nas sessões da Câmara dos Deputados, a defesa da liberdade total – liberdade esta às avessas – possuía apoio majoritário.

A dicotomia no campo político se deu na clássica divisão entre direita e esquerda. A

direita representava a defesa da escola católica, confessional, ou, nos termos eufemísticos, ensino privado. A esquerda, por sua vez, defendia a escola pública, se mantendo fiel – e essa é uma característica importante desta esquerda peculiar – aos ideais liberais e democráticos. O liberalismo democrático, como já mencionamos, não se resumia ao liberalismo econômico, mas era o liberalismo político que se mostrava dominante. Por possuírem tal posicionamento, fica evidente no Manifesto que as questões de ordem política deveriam ser neutralizadas e que a defesa da escola pública não poderia se submeter às tensões políticas. O trecho a seguir exprime esse caráter de coligação entre as partes contrárias e a busca pela neutralização em prol da educação pública:

[...] a tendência é de deslocar uma questão que devia pôr em termos geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais – o que é preciso evitar por todas as formas – ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar já por várias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios (AZEVEDO, Fernando, 1959, p. 210).

A defesa legalista dos signatários do Manifesto está estreitamente relacionada ao conflito entre o projeto em discussão na câmara e os atributos que a Constituição Federal de 1946 dava ao Estado, sobretudo, quanto ao seu papel na educação brasileira. Como no próprio Manifesto está escrito, já não há direito de escolha, pois, a carta maior que regia o país já havia atribuído os deveres do Estado e o seu papel. A submissão da educação pública às pressões de grupos de influência, só reforçaria a desordem e a "anarquia" na educação, além de expressar a inconstitucionalidade do projeto.

CONCLUSÃO

A defesa da escola pública, conforme apresentada por seus proponentes, não se baseia na ideia de um monopólio estatal sobre a educação – argumento frequentemente utilizado por seus críticos. Em vez disso, o posicionamento enfatiza a necessidade de uma atuação coordenada e fiscalizadora do Estado em relação às instituições privadas de ensino. Essa perspectiva busca garantir que a educação nacional siga diretrizes básicas, evitando a desorganização e as disparidades no sistema educacional.

Nesse contexto, a proposta de uma liberdade disciplinada surge como princípio fundamental, defendendo um modelo de ensino laico, público, obrigatório e acessível a todos. Essa concepção não apenas atendia às demandas sociais da época, mas também visava assegurar que a educação fosse um direito universal, sem descuidar da qualidade e da uniformidade mínima necessária. Dessa forma, o Estado não seria o único provedor, mas sim o regulador e garantidor de que as instituições – sejam públicas ou privadas – cumprissem seu papel de forma equitativa e eficiente.

Essa abordagem equilibrada buscava conciliar a liberdade de ensino com a necessidade de um padrão educacional coerente, assegurando que a educação não se tornasse um privilégio de poucos, mas sim um alicerce para o desenvolvimento social e econômico da nação.

REFERÊNCIAS

Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf

BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educação/Anos1950

_____. O Brasil de JK. Manifesto Mais uma vez convocados. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educação/ManifestoMaisUmaVez

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos edu-

cadores (1959) à luz da história. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf

LIDERANÇA E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE PARTICIPATIVO E INCLUSIVO

CARLA MEIRELLES SILVA CANAL

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar como a liderança escolar e as práticas democráticas contribuem para a construção de um ambiente educacional participativo e inclusivo. A gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira, busca promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar — incluindo alunos, professores, famílias e funcionários — nos processos de tomada de decisão, planejamento pedagógico e convivência diária. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica sobre liderança pedagógica, gestão participativa e cultura democrática na escola, além da análise de relatos de práticas adotadas em instituições públicas de ensino. Também foram considerados estudos sobre os impactos da escuta ativa, da mediação de conflitos e da valorização da diversidade na formação de um ambiente escolar mais acolhedor e justo.
A análise demonstrou que a atuação de líderes escolares com foco na escuta, no diálogo e na valorização da coletividade tem impacto direto na construção de vínculos de pertencimento e na inclusão de diferentes sujeitos dentro do espaço educacional. No entanto, ainda são observados desafios importantes, como a centralização das decisões na figura da direção, a resistência de parte do corpo docente e a carência de políticas institucionais claras que fortaleçam a participação democrática no cotidiano escolar.
As considerações finais reforçam a importância de promover uma cultura institucional baseada na corresponsabilidade, na transparência e na inclusão ativa de todos os segmentos da escola. A liderança democrática, quando efetivamente praticada, torna-se um elemento fundamental para a construção de um ambiente onde a diversidade é respeitada, os direitos são garantidos e todos têm voz nos rumos da educação. O estudo conclui que a consolidação de práticas democráticas nas escolas é essencial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança escolar; Gestão democrática; Inclusão; Educação pública.

INTRODUÇÃO

A consolidação de práticas democráticas no ambiente escolar tem ganhado destaque nas últimas décadas como um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação mais justa, participativa e inclusiva. A escola, como espaço de formação cidadã, deve promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o desenvolvimento de valores como o respeito, a solidariedade, o diálogo e a corresponsabilidade. Nesse sentido, a liderança escolar e a gestão democrática assumem um papel estratégico, pois influenciam diretamente a organização da escola, o clima institucional e a qualidade das relações interpessoais. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reconhecem e reforçam a importância da gestão democrática como um princípio a ser adotado nas instituições públicas de ensino, promovendo a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões que impactam o cotidiano educacional.
No entanto, a implementação prática desse modelo ainda enfrenta inúmeros desafios. Em muitas escolas, a tomada de decisões permanece centralizada, as instâncias colegiadas funcionam de forma burocrática ou simbólica, e a escuta das vozes dissonantes — especialmente de estudantes e familiares — é limitada. A ausência de uma liderança engajada na promoção do diálogo e da escuta ativa compromete a construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo. É nesse cenário que a liderança escolar, entendida não como exercício de poder hierárquico, mas como capacidade de mobilização, articulação e mediação de interesses diversos, se revela essencial para transformar a cultura organizacional da escola e promover a inclusão de todos os sujeitos.

A inclusão, por sua vez, não deve ser compreendida apenas em termos de acessibilidade física ou presença de alunos com deficiência. Trata-se de uma concepção mais ampla, que envolve o reconhecimento e a valorização das diversidades sociais, étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero e geracionais presentes no espaço escolar. A escola inclusiva é aquela que se organiza para garantir que todos aprendam, convivam e participem plenamente da vida escolar, independentemente de suas condições individuais. Isso implica repensar práticas pedagógicas, estruturas de gestão e relações interpessoais, de modo que todos se sintam pertencentes e respeitados em sua singularidade.

Nesse contexto, a figura do gestor escolar deixa de ser apenas administrativa e passa a ser pedagógica e política. É responsabilidade da liderança escolar fomentar a criação de espaços de participação — como conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias e reuniões pedagógicas — e garantir que essas instâncias funcionem de maneira democrática, permitindo a escuta e a deliberação coletiva. Além disso, cabe ao gestor estimular o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, promover práticas colaborativas entre os diferentes segmentos da escola e fortalecer o vínculo com as famílias e com a comunidade local, reconhecendo a escola como parte de um território vivo e plural.

Pesquisas recentes apontam que escolas que adotam práticas democráticas de gestão apresentam maior engajamento da comunidade escolar, maior satisfação dos alunos e professores, além de melhores resultados de aprendizagem. Ainda assim, muitos obstáculos precisam ser superados para que essa realidade se torne mais ampla e concreta. A sobrecarga de trabalho dos gestores, a falta de autonomia administrativa, as tensões políticas internas e externas e a cultura escolar enraizada em modelos autoritários são fatores que dificultam a efetivação de uma liderança verdadeiramente democrática e inclusiva.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os desafios da liderança escolar democrática na promoção de um ambiente participativo e inclusivo. Busca-se analisar como as práticas de gestão podem contribuir para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, incentive a participação ativa dos diferentes atores escolares e promova a equidade nas oportunidades de aprendizagem. Por meio de revisão bibliográfica e análise de experiências educativas bem-sucedidas, pretende-se evidenciar o papel estratégico da liderança comprometida com os princípios da democracia e da inclusão, apontando caminhos para fortalecer a construção de escolas mais humanas, acolhedoras e transformadoras.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR INADEQUADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:

A infraestrutura escolar inadequada é um dos desafios mais complexos e persistentes que a educação inclusiva no Brasil enfrenta, representando um entrave fundamental para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. A superação dessa barreira exige um olhar atento e aprofundado sobre as condições físicas das escolas, suas adaptações arquitetônicas, a disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos, além do compromisso dos gestores públicos em alocar recursos e planejar intervenções que promovam a acessibilidade plena e a equidade no ambiente escolar.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro refletiu, por décadas, uma lógica segregacionista que manteve as pessoas com deficiência afastadas das escolas regulares. Essa lógica não apenas restringia o acesso, mas também moldava o ambiente físico das instituições, que não eram concebidas para receber alunos com diferentes tipos de deficiência. A infraestrutura escolar passou a ser um fator de exclusão, uma vez que muitos edifícios escolares sequer possuíam elementos mínimos de acessibilidade, como rampas, corrimãos, banheiros adaptados ou sinalização tátil para pessoas com deficiência visual. Apesar dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que asseguram o direito à educação inclusiva, a realidade física das escolas brasileiras ainda está longe de corresponder a esses dispositivos.

O Censo Escolar mais recente revela dados alarmantes sobre a precariedade da infra-

estrutura das escolas. Segundo o levantamento, apenas uma pequena fração das instituições conta com adaptações essenciais para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. Por exemplo, menos de 20% das escolas públicas brasileiras possuem banheiros adaptados, menos de 15% oferecem salas de aula acessíveis e apenas uma parcela mínima dispõe de elevadores, indispensáveis em prédios de mais de um pavimento para garantir a mobilidade de estudantes com limitações físicas. Além disso, a ausência de sinalização adequada, como placas em braile e recursos sonoros, agrava ainda mais as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência visual e auditiva, comprometendo sua autonomia e segurança no ambiente escolar.

A carência de materiais pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas complementa o quadro de insuficiência da infraestrutura, limitando o processo de aprendizagem desses estudantes. Livros em braile, recursos audiovisuais adaptados, softwares educativos específicos, equipamentos de comunicação alternativa e intérpretes de Libras são exemplos de ferramentas essenciais para garantir a inclusão plena e a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, esses recursos ainda são escassos na maior parte das escolas brasileiras, resultando em práticas pedagógicas inadequadas e, muitas vezes, na exclusão velada desses estudantes do processo educacional. Essa situação evidencia a desconexão entre as políticas públicas e a implementação concreta da educação inclusiva, demonstrando que o simples acesso físico à escola não é suficiente para assegurar uma educação equitativa e de qualidade.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência de investimentos e à gestão precária dos recursos destinados à adequação das escolas. Apesar de existir legislação que prevê a alocação de verbas para a acessibilidade e o atendimento especializado, a efetivação dessas políticas esbarra em problemas estruturais como a má gestão, a falta de planejamento estratégico e a burocracia excessiva que retardam a execução das obras e a compra de equipamentos. Além disso, a desigualdade regional no Brasil agrava o problema, pois escolas situadas em áreas rurais ou periferias urbanas enfrentam desafios ainda maiores, com menor disponibilidade de recursos financeiros e técnicos para promover as adaptações necessárias. Assim, a falta de infraestrutura adequada contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais, especialmente em regiões historicamente marginalizadas.

A precariedade da infraestrutura escolar impacta diretamente na experiência escolar dos alunos com deficiência, influenciando negativamente sua autoestima, sua socialização e seu desempenho acadêmico. A dificuldade de acesso físico e a ausência de recursos especializados podem gerar sentimentos de exclusão e frustração, além de limitar o desenvolvimento de suas potencialidades. A convivência em um ambiente que não oferece condições básicas de acessibilidade compromete a construção de um projeto educativo que respeite a diversidade e promova o direito à aprendizagem para todos. Além disso, a falta de uma infraestrutura adequada pode dificultar o trabalho dos profissionais da educação, que, muitas vezes, precisam improvisar para atender às demandas dos estudantes com deficiência, gerando sobrecarga e comprometendo a qualidade do ensino.

Para superar esses desafios, é imprescindível que haja um compromisso sistêmico e articulado entre as diferentes esferas do poder público — municipal, estadual e federal — bem como a participação ativa da comunidade escolar, incluindo famílias, estudantes, professores e especialistas. O planejamento da infraestrutura escolar deve contemplar não apenas as adaptações físicas, mas também a incorporação de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos especializados que assegurem a aprendizagem significativa e a participação plena de todos os alunos. Além disso, a gestão escolar precisa ser fortalecida para garantir a utilização eficiente dos recursos disponíveis, promovendo a manutenção contínua das adaptações e a atualização constante dos materiais didáticos e tecnológicos.

É fundamental ainda promover campanhas de sensibilização e formação para gestores, profissionais da educação e comunidade em

geral, com o objetivo de valorizar a diversidade e fomentar uma cultura inclusiva que reconheça a infraestrutura acessível como um direito e uma condição indispensável para a democratização do ensino. A participação das famílias e dos próprios estudantes no processo de identificação das necessidades e na avaliação das condições físicas das escolas é essencial para a construção de ambientes mais acolhedores e eficazes.

Em síntese, a infraestrutura escolar inadequada configura um dos maiores obstáculos para a educação inclusiva no Brasil. A transformação dessa realidade exige investimentos significativos, políticas públicas eficazes, gestão qualificada e o engajamento de toda a sociedade para garantir que as escolas se tornem espaços verdadeiramente acessíveis, democráticos e capazes de acolher a diversidade de seus estudantes. Somente assim será possível construir um sistema educacional que efetivamente respeite os direitos de todas as pessoas, promovendo a equidade, a justiça social e a qualidade no ensino.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO E BARREIRAS ATITUDINAIS

A implementação da educação inclusiva no Brasil enfrenta uma série de desafios complexos e inter-relacionados que comprometem sua plena efetivação e abrangência em todo o território nacional. Estes desafios não são apenas técnicos, mas envolvem também aspectos culturais, sociais, pedagógicos e institucionais, exigindo um esforço coordenado, contínuo e multifacetado para superá-los. A despeito dos avanços legislativos e normativos conquistados nas últimas décadas, a realidade cotidiana nas escolas revela que muitos estudantes com deficiência ainda encontram barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem em ambientes escolares regulares.

Um dos entraves mais evidentes à inclusão plena reside na infraestrutura física das escolas brasileiras, que em sua maioria não está adaptada para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A ausência de rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores, corredores largos e salas de aula acessíveis constitui uma barreira material que restringe a mobilidade e o protagonismo desses estudantes dentro do espaço escolar. Dados recentes do Censo Escolar apontam que uma parcela significativa das instituições educacionais públicas ainda não possui adaptações estruturais básicas que garantam a acessibilidade. Essa insuficiência não apenas impede a participação integral dos alunos, mas também impacta negativamente suas experiências escolares, desmotivando-os e, muitas vezes, contribuindo para o aumento da evasão escolar. A carência de recursos financeiros e a falta de planejamento adequado para a adaptação física das escolas são fatores que agravam essa problemática, sobretudo em municípios com menor capacidade orçamentária e em regiões periféricas do país.

Além das questões estruturais, a formação e capacitação dos profissionais da educação constituem outro desafio crítico e persistente. Embora a legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), determine a necessidade de formação específica para atender alunos com deficiência, a realidade indica que a grande maioria dos professores não recebe preparo adequado para enfrentar as demandas da diversidade em sala de aula. Estudos indicam que aproximadamente 94% dos docentes não possuem formação continuada em educação especial, evidenciando uma lacuna preocupante no desenvolvimento profissional desses educadores. A formação inicial nos cursos de Pedagogia também é insuficiente, com currículos que abordam superficialmente os temas relacionados à inclusão, deficiência e Libras (Língua Brasileira de Sinais). Essa insuficiência de preparo dificulta a adoção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, limitando a capacidade dos professores de identificar as necessidades específicas de cada aluno e de aplicar estratégias diversificadas que favoreçam o aprendizado de todos. A formação continuada, quando existe, muitas vezes é desarticulada e fragmentada, não promovendo o aprofundamento teórico e prático necessário para transformar a cultura escolar e pedagógica.

A escassez de profissionais especializados que possam apoiar o trabalho dos docentes é outro fator que dificulta a inclusão. Psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, intérpretes de Libras e auxiliares educacionais são essenciais para oferecer o suporte adequado aos alunos com diferentes tipos de deficiência, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de forma integral. No entanto, muitas escolas, especialmente as localizadas em áreas rurais e regiões menos favorecidas, enfrentam a falta desses profissionais, o que compromete a qualidade do atendimento educacional especializado e limita as possibilidades de participação plena dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A contratação, formação e fixação desses profissionais no ambiente escolar demandam investimentos significativos e políticas públicas específicas que ainda não foram suficientemente implementadas.

Além das questões estruturais e formativas, as barreiras atitudinais representam um obstáculo profundo e persistente para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. O preconceito, a desinformação e a resistência cultural ainda permeiam as relações sociais no ambiente escolar, manifestando-se em atitudes discriminatórias e exclusão social de alunos com deficiência. Muitos professores, colegas de classe e até familiares de alunos sem deficiência possuem receios infundados em relação à inclusão, temendo que a presença de estudantes com necessidades especiais possa comprometer o rendimento acadêmico do grupo ou gerar dificuldades na dinâmica da turma. Essas percepções equivocadas alimentam práticas pedagógicas excludentes, isolando os alunos com deficiência e limitando suas oportunidades de participação e desenvolvimento. Pesquisas revelam que uma parcela significativa dos pais de crianças com deficiência teme que seus filhos sofram preconceito ou discriminação na escola, o que muitas vezes leva à resistência em matriculá-los em escolas regulares ou a optar por instituições especializadas. Para reverter esse cenário, é fundamental promover processos contínuos de sensibilização, formação e conscientização que desconstruam estigmas e promovam o respeito à diversidade como valor central na construção da convivência escolar.

Outro aspecto que contribui para os desafios da inclusão é a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas nas escolas. Materiais didáticos específicos, softwares educacionais, equipamentos de audiodescrição, legendas, dispositivos para comunicação alternativa e aumentativa são exemplos de ferramentas essenciais para garantir que alunos com diferentes tipos de deficiência possam acessar o currículo de forma adequada e significativa. A ausência ou insuficiência desses recursos limita a autonomia dos estudantes e dificulta a personalização do ensino, resultando em uma aprendizagem muitas vezes superficial ou inadequada. Investimentos em tecnologia educacional inclusiva, aliados a formação docente para o uso desses recursos, são imprescindíveis para avançar na promoção de uma educação equitativa.

Ainda relacionado aos aspectos institucionais, a gestão escolar enfrenta desafios para organizar e implementar ações inclusivas de maneira articulada e eficiente. A sobrecarga administrativa, a falta de planejamento estratégico, a ausência de coordenação entre setores e a escassez de recursos humanos e financeiros comprometem a gestão da inclusão nas escolas. É essencial que as equipes gestoras recebam formação específica para liderar processos de inclusão, promovendo o trabalho colaborativo entre professores, profissionais especializados, famílias e comunidade. O fortalecimento da gestão escolar como agente de transformação é um ponto chave para garantir que políticas públicas se convertam em práticas concretas e efetivas.

Por fim, a desigualdade regional agrava ainda mais os desafios da inclusão educacional no Brasil. Municípios mais afastados dos grandes centros urbanos, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, enfrentam dificuldades adicionais relacionadas à infraestrutura, à oferta de profissionais especializados e à disponibilidade de recursos pedagógicos. A ausência de dados precisos e atualizados sobre a realidade da educação inclusiva nesses locais dificulta a formulação de políticas públicas direcionadas e eficazes. Investir em

pesquisa, monitoramento e avaliação das ações inclusivas, considerando as especificidades regionais, é fundamental para garantir que as políticas atinjam seus objetivos e que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas.

Em síntese, os desafios na implementação da educação inclusiva no Brasil são múltiplos e interligados, abrangendo desde a infraestrutura física até as atitudes culturais, passando pela formação de profissionais, a disponibilização de recursos e a gestão escolar. Superar esses obstáculos requer um compromisso coletivo e permanente do Estado, das instituições educacionais e da sociedade civil. A garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes depende da adoção de políticas públicas integradas, investimentos significativos e da promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e o respeito às diferenças como princípios fundamentais da convivência e do aprendizado.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

A trajetória da educação inclusiva no Brasil está intrinsicamente ligada à construção e ao desenvolvimento de um arcabouço jurídico e de políticas públicas que, apesar dos avanços significativos, ainda apresenta lacunas e desafios que precisam ser enfrentados para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. A consolidação da educação inclusiva como princípio norteador do sistema educacional brasileiro é resultado de um processo histórico complexo, permeado por conquistas sociais e legislativas que refletem mudanças paradigmáticas na forma como a sociedade entende e valoriza a diversidade humana.

No âmbito legislativo, destaca-se a importância da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu direitos fundamentais que impactam diretamente a educação, como o direito à igualdade, à dignidade e à inclusão social. A partir desse marco, uma série de leis e decretos foram sendo criados para promover a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece o princípio da integração escolar, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto nº 7.611/2011), que redefine o atendimento educacional especializado e orienta a inclusão como uma política transversal em todas as etapas e modalidades da educação.

Um dos principais instrumentos legais que consolidou a inclusão foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõe sobre os direitos dessa população em diversos campos, incluindo a educação. Essa lei reforça a obrigatoriedade da oferta de educação inclusiva em todos os níveis, a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito para aqueles que dele necessitem. Ela também amplia o conceito de acessibilidade, incluindo não apenas adaptações físicas, mas também o acesso a tecnologias assistivas e a formação de profissionais.

Apesar desses avanços legais, a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão ainda enfrenta importantes limitações, muitas vezes relacionadas à insuficiência de recursos financeiros e humanos, à descentralização das políticas educacionais e à falta de monitoramento rigoroso. A educação no Brasil é predominantemente gerida pelos municípios e estados, o que gera uma grande heterogeneidade na oferta e qualidade dos serviços educacionais inclusivos. Municípios com maior capacidade financeira e administrativa tendem a apresentar melhores resultados na inclusão escolar, enquanto regiões menos favorecidas enfrentam dificuldades para cumprir as diretrizes nacionais. Essa disparidade exige uma articulação mais robusta entre os entes federativos, com a definição clara de responsabilidades e o repasse adequado de recursos para garantir equidade no acesso e na qualidade da educação inclusiva.

Outro ponto de atenção refere-se à articulação entre a legislação e as práticas pedagógicas nas escolas. Muitas vezes, há um distanciamento entre o que está previsto nas

políticas públicas e o que ocorre na realidade das salas de aula, devido à falta de formação dos profissionais, ausência de materiais e recursos adequados, e resistência cultural a mudanças. É fundamental que as políticas públicas contemplem não apenas a criação de normas, mas também a capacitação continuada de educadores, gestores e técnicos, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e a inclusão efetiva das famílias e comunidades no processo educativo. A participação social, por meio de conselhos, associações e movimentos organizados, é um elemento essencial para o controle social e a melhoria das políticas inclusivas.

Além disso, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de educação inclusiva são instrumentos indispensáveis para identificar avanços, desafios e necessidades emergentes. O uso de dados desagregados que considerem as diferentes deficiências, regiões e contextos socioeconômicos é crucial para orientar ações mais direcionadas e eficazes. Nesse sentido, o Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma ferramenta estratégica para o acompanhamento da inclusão escolar, fornecendo informações que subsidiam o planejamento e a formulação de políticas públicas. No entanto, é necessário aprimorar esses instrumentos para garantir a qualidade, a confiabilidade e a sistematicidade das informações, permitindo uma análise mais profunda e qualificada.

No plano das perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de ampliar e consolidar uma cultura inclusiva que transcenda a mera adaptação física e pedagógica, incorporando valores que promovam a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar e da sociedade. Para isso, é imprescindível a ampliação da formação em educação inclusiva nos cursos superiores de licenciatura, a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a promoção de pesquisas que avancem na compreensão das práticas inclusivas eficazes. A inovação tecnológica também desponta como um campo promissor, capaz de oferecer soluções que ampliem a acessibilidade e a autonomia dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto fundamental para o futuro da educação inclusiva reside na ampliação do diálogo intersetorial entre as políticas de educação, saúde, assistência social, cultura e trabalho, reconhecendo que a inclusão é um processo integral e multidimensional que ultrapassa os limites da escola. A articulação entre diferentes políticas públicas e a construção de redes de apoio social podem ampliar o impacto das ações educativas e garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma mais ampla e integrada.

Por fim, a construção de uma educação inclusiva efetiva e sustentável no Brasil depende de um compromisso contínuo do Estado e da sociedade civil para superar as desigualdades históricas e garantir que todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças, possam exercer plenamente seus direitos, especialmente o direito à educação. O caminho para esse objetivo exige diálogo, investimento, inovação e uma profunda transformação cultural que valorize a diversidade como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

DESAFIOS E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de educadores para a educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação de um sistema educacional que acolha a diversidade e garanta direitos iguais a todos os estudantes. Contudo, essa formação enfrenta desafios persistentes e complexos que revelam as contradições entre a legislação progressista e a realidade cotidiana das escolas brasileiras. O desenvolvimento de competências específicas para atuar em contextos inclusivos exige não apenas mudanças curriculares nos cursos de formação inicial, mas também a implementação de processos contínuos e reflexivos de formação continuada, capazes de preparar os profissionais para a diversidade das necessidades educacionais e para a multiplicidade de saberes que permeiam as práticas pedagógicas inclusivas.

Um dos principais desafios está relacionado à fragilidade dos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, que historicamente

ainda relegam a educação especial e a inclusão a uma dimensão marginal. Em muitos cursos, o tema é tratado de forma superficial, restringindo-se a uma ou duas disciplinas isoladas, sem promover uma integração real com o restante da formação do educador. Essa fragmentação curricular contribui para a manutenção de um olhar especializado e segmentado sobre a deficiência, distante das práticas pedagógicas cotidianas e das necessidades reais das escolas. Além disso, a ausência de disciplinas obrigatórias que abordem a educação inclusiva sob uma perspectiva interdisciplinar limita a formação de profissionais capazes de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e de compreender a inclusão em sua dimensão social, cultural e política.

Outro aspecto crítico refere-se à escassez de políticas públicas eficazes que garantam a oferta sistemática e qualificada de formação continuada para os educadores que já atuam nas escolas. Apesar dos avanços pontuais, como programas governamentais de capacitação, esses esforços ainda são insuficientes para atender a demanda e para promover uma formação que extrapole a transmissão de conteúdos técnicos, incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre as concepções de diversidade e diferença. A formação continuada precisa ser entendida como um processo permanente, dialógico e contextualizado, que envolva não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar, estimulando o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de estratégias coletivas para a inclusão.

A complexidade do trabalho docente em contextos inclusivos demanda também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a sensibilização para as questões relacionadas à diversidade e à equidade. Muitos educadores relatam sentir-se despreparados para lidar com as especificidades de alunos com deficiências múltiplas, transtornos do espectro autista, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educacionais especiais. Esse sentimento de insegurança pode gerar resistência, adoecimento profissional e práticas excludentes, que comprometem o ambiente escolar e a qualidade do ensino. Portanto, a formação deve contemplar o desenvolvimento de competências que promovam a empatia, a escuta ativa, a gestão de conflitos e a criação de ambientes pedagógicos acolhedores e estimulantes.

Além disso, a incorporação das tecnologias digitais e das ferramentas de tecnologia assistiva na formação docente é um caminho promissor para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem inclusivas. A familiaridade com recursos como softwares adaptativos, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas educacionais acessíveis e dispositivos eletrônicos especializados pode transformar a dinâmica das aulas, tornando-as mais flexíveis, personalizadas e eficazes. A formação dos educadores deve contemplar, portanto, a capacitação técnica para o uso dessas tecnologias, bem como uma reflexão crítica sobre o seu papel na promoção da autonomia e da participação dos estudantes com deficiência.

A articulação entre instituições de ensino superior, redes públicas de educação, secretarias municipais e estaduais, e organizações da sociedade civil representa um caminho fundamental para fortalecer a formação dos educadores para a inclusão. Parcerias que promovam a pesquisa-ação, a troca de saberes e a construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas têm potencial para transformar a realidade das escolas e ampliar a eficácia das políticas públicas. A implementação de estágios supervisionados em escolas inclusivas, a participação em grupos de estudo e a criação de redes colaborativas de educadores são estratégias que favorecem o desenvolvimento profissional contínuo e a superação do isolamento que muitos docentes enfrentam.

Por fim, é essencial que a formação para a educação inclusiva não se restrinja à preparação técnica, mas se inscreva em um projeto político-pedagógico amplo, que valorize a construção de uma cultura escolar democrática, plural e justa. Isso implica repensar as práticas educativas, questionar as estruturas excludentes e promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A formação deve fomentar a visão da inclusão como um direito e como um princí-

pio orientador da educação, incentivando os educadores a serem agentes transformadores, capazes de construir ambientes onde a diversidade seja reconhecida, valorizada e potencializada.

Em síntese, os desafios para a formação de educadores na educação inclusiva são grandes e demandam ações articuladas, integradas e continuadas. Entretanto, os caminhos são claros: currículos integrados, formação continuada contextualizada, desenvolvimento de competências socioemocionais, incorporação de tecnologias assistivas e fortalecimento das redes de colaboração. Investir na formação de educadores é investir no futuro de uma educação que, de fato, atenda às necessidades de todos os estudantes, promovendo igualdade de oportunidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e democrática.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E COMUNITÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A participação familiar e comunitária é um componente fundamental e indispensável para a construção de uma educação inclusiva eficaz e transformadora. Embora as políticas públicas e a formação dos educadores sejam elementos essenciais, a colaboração ativa das famílias e das comunidades em que as escolas estão inseridas representa um pilar estruturante que pode potencializar o processo inclusivo, promovendo uma educação verdadeiramente equitativa e que respeita as singularidades de cada estudante.

Historicamente, as famílias de alunos com deficiência enfrentaram barreiras significativas para se engajarem no ambiente escolar, desde a falta de informação e apoio até preconceitos e atitudes excludentes que, muitas vezes, perpetuavam o isolamento social e educacional desses estudantes. A ausência de uma interlocução efetiva entre a escola e as famílias contribuiu para a marginalização dos alunos com necessidades educacionais específicas, limitando as possibilidades de construção conjunta de estratégias pedagógicas adequadas e dificultando o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e social dessas crianças e jovens.

A construção de uma rede de apoio que envolva a família e a comunidade amplia as possibilidades de inclusão, fortalecendo a noção de que a educação é um processo compartilhado e coletivo. A participação familiar ativa não se restringe apenas ao acompanhamento das atividades escolares, mas envolve o engajamento em decisões pedagógicas, a colaboração na adaptação dos currículos, a participação em reuniões, fóruns e grupos de apoio, e a articulação com profissionais especializados para garantir que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas de maneira integral.

Além disso, a comunidade local desempenha um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo que extrapola os limites da escola. A sensibilização e o envolvimento comunitário são estratégias indispensáveis para desconstruir preconceitos e promover uma cultura de respeito à diversidade. Campanhas educativas, atividades culturais e esportivas inclusivas, além de parcerias entre escolas e organizações da sociedade civil, são caminhos eficazes para ampliar a conscientização sobre a importância da inclusão social e educacional. Esse engajamento comunitário fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência, contribui para a construção de redes de apoio social e favorece a sua autonomia e protagonismo.

É importante destacar que o envolvimento familiar e comunitário na educação inclusiva requer que as escolas adotem uma postura acolhedora, aberta ao diálogo e à escuta ativa, valorizando as experiências e conhecimentos dos familiares como elementos enriquecedores do processo educativo. A comunicação clara e constante entre escola e família deve ser prioridade, pois facilita a identificação precoce de necessidades, o desenvolvimento de planos de intervenção individualizados e o monitoramento contínuo do progresso dos alunos.

A falta de apoio e orientação adequados para as famílias pode gerar frustração, insegurança e desmotivação, comprometendo o sucesso da inclusão escolar. Por isso, as instituições educacionais devem promover espaços de formação, acolhimento e troca de experiências para os familiares, fortale-

cendo suas competências para atuar como agentes ativos no processo educativo. Grupos de apoio, oficinas, palestras e encontros regulares são práticas que podem contribuir para essa formação e para a criação de vínculos sólidos entre a escola e as famílias.

Além disso, a participação da família e da comunidade pode exercer influência positiva na luta por políticas públicas mais eficazes e na mobilização por recursos e infraestrutura adequada para a educação inclusiva. O engajamento coletivo cria pressão social para que governos e gestores invistam em ações concretas que garantam a acessibilidade, a formação continuada de professores e a oferta de serviços especializados.

Por fim, é crucial reconhecer que a construção da educação inclusiva é um processo dinâmico e contínuo, que depende da articulação entre diversos atores sociais. A efetiva participação das famílias e da comunidade enriquece essa construção, promovendo não apenas a inclusão escolar, mas a inclusão social em sua plenitude, na medida em que fortalece laços, valoriza as diferenças e estimula a solidariedade e o respeito mútuo. Portanto, a educação inclusiva só será plenamente eficaz se transcender os muros da escola, incorporando a participação ativa das famílias e comunidades em todas as etapas do processo educacional. Investir nessa participação é investir em uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que reconhece o direito de todos à educação de qualidade e à convivência respeitosa com a diversidade humana.

CONCLUSÃO

A construção de uma educação inclusiva no Brasil representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas conquistas da sociedade contemporânea. Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que a inclusão transcende a simples inserção física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares; ela exige uma transformação profunda das estruturas educacionais, das práticas pedagógicas, das políticas públicas e das relações sociais que permeiam o ambiente escolar e a sociedade em geral. A inclusão verdadeira pressupõe a valorização da diversidade humana em suas múltiplas dimensões, a garantia de acessibilidade plena, o reconhecimento das potencialidades singulares de cada estudante e o compromisso coletivo com a equidade e a justiça educacional.

Os avanços legislativos e normativos observados nas últimas décadas, a partir da Constituição Federal de 1988, passando pela LDB e culminando na Lei Brasileira de Inclusão, sinalizam o fortalecimento do direito à educação para todos como um princípio inalienável. Contudo, a existência de leis não garante, por si só, a efetividade da inclusão. O desafio maior reside na implementação concreta dessas normativas, o que demanda investimentos estruturais, capacitação contínua dos profissionais da educação, desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis e, sobretudo, a superação das barreiras atitudinais e culturais que ainda permeiam o sistema educacional e a sociedade.

A formação de educadores emerge como uma peça-chave neste processo, visto que o conhecimento, a sensibilização e a competência técnica dos professores são determinantes para a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores, flexíveis e adaptados às necessidades de cada aluno. A formação continuada, aliada a práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas, tem o potencial de transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade seja entendida como uma riqueza e não como um obstáculo. Além disso, o fortalecimento da participação familiar e comunitária amplia o horizonte da inclusão, inserindo o projeto educacional em um contexto social mais amplo e democrático, no qual todos os atores são corresponsáveis pela garantia do direito à educação.

Entretanto, é imprescindível reconhecer que a inclusão é um processo dinâmico, que requer avaliação constante, pesquisa e inovação. A educação inclusiva deve ser pautada por uma escuta ativa às vozes dos próprios estudantes com deficiência, suas famílias e profissionais, para que as políticas e práticas possam responder às necessidades reais e emergentes. O investimento em tecnologias assistivas, em metodologias de ensino diversificadas e em ambientes escolares acessíveis e acolhedores são passos fundamentais

para avançar rumo a uma educação que efetivamente respeite as diferenças e promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Finalmente, a educação inclusiva não se limita a ser uma política pública ou uma diretriz pedagógica; ela é um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade plural, justa e solidária. É um convite à reflexão sobre o papel da escola como espaço de convivência democrática e de promoção da cidadania plena. Para que esse ideal se concretize, é necessário o engajamento coletivo, a ação articulada entre Estado, escola, família e comunidade, e a contínua busca por um modelo educacional que acolha e potencialize a diversidade humana em todas as suas expressões.

Assim, a superação dos desafios que ainda permeiam a educação inclusiva no Brasil depende, sobretudo, da mobilização social e da vontade política para transformar direitos garantidos em realidade efetiva, garantindo a todas as crianças e jovens o acesso a uma educação de qualidade, respeitosa e que reconheça o valor singular de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014.

CÂMARA, V. M.; SOUZA, M. A. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, v. 31, n. 59, p. 101-120, 2018.

FONSECA, M. C. Educação inclusiva: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2020.

MENDES, E. C.; ALMEIDA, P. R. A infraestrutura escolar e seus impactos na educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 45-62, 2020.

SANTOS, R. L. Pesquisa-ação e educação inclusiva: contribuições para a formação docente. Educação & Sociedade, v. 39, n. 144, p. 733-752, 2018.

SILVA, A. P. Barreiras atitudinais na escola: um desafio para a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 177, p. 223-244, 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

PROFESSOR, FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARMEM LÚCIA DE OLIVEIRA MANARÃO

RESUMO

Este artigo procurou descrever o papel do gestor na inter-relação entre a escola, professor e a família, com objetivo de traçar novos caminhos e ações para a formação do aluno nas perspectivas profissionais e no exercício da cidadania. Assim sendo, diante da sociedade pós-moderna e da atual crise de valores, busca resgatar novas relações interpessoais no processo de aquisição do conhecimento. Este trabalho relacionou sociedade, escola, aluno e família nas ações propostas no projeto político pedagógico da Escola. Para gerenciar este processo, o gestor tem um papel importante, pois é ele o ator social que tem a percepção do todo da Escola, bem como das ações, habilidades e percepções de todos os outros sujeitos sociais da comunidade escolar. Neste contexto, o apoio da família é crucial no desempenho escolar, pois precisamos transformar, criar laços, interagir, construir e reconstruir e contar com pessoas de atitude, comprometidas com a função maior da escola. Devemos ressaltar, que a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais e responsáveis para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e perspectivas, pois a educação é um serviço público, e o pai ou responsável, é um cidadão que deve participar e acompanhar este processo, contribuindo assim, para melhoria da qualidade do ensino público. Enfim, o trabalho mostra uma proposta de ação do gestor para trazer a família à Escola, contribuindo com isso, com a Educação Brasileira.

Palavras-chave: família - compromisso – escola - gestão.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo problema surgiu a partir da seguinte pergunta: Qual o papel do gestor na aproximação da família, professor e escola?

Neste contexto, escola e família têm o mesmo objetivo: levar o aluno a desenvolver todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. Para chegar a este objetivo, o gestor tem um papel importante: é ele quem deve traçar as estratégias para aproximar a escola e família.

Partimos do pressuposto que a qualidade de ensino se dá a partir da implantação de uma equipe de trabalho de gestão escolar, isto é, deve-se estabelecer uma parceria de trabalho entre professores, família, alunos e funcionários, na promoção da interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e participação efetiva nos projetos da escola.

A gestão democrática é um exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade que planeja ser mais justa e igualitária, estabelecendo o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola.

A escola é o grande espaço da socialização, de vivência da democracia onde tem como meta garantir a pluralidade, criar um ambiente privilegiado para que os valores democráticos sejam compartilhados, bem como formar cidadãos críticos e formadores de suas próprias opiniões.

O assunto a ser pesquisado é a gestão escolar. Assim, o problema a ser analisado está relacionado com a prática gestora vivenciado na escola. Neste contexto, sabe-se que o gestor enfrenta uma infinidade de problemas no cotidiano escolar.

A pesquisa baseou-se numa metodologia qualitativa, que envolveu um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponderam num espaço profundo de relações e interações sociais. Esse método é ideal para tratar o tema porque permite a compreensão do fenômeno em seus aspectos subjetivos e particulares e, desse modo, contempla a complexidade desta relação entre escola, família e alunos no processo de gestão escolar.

As vivências na docência e a reflexão sobre a prática pedagógica, juntamente com momentos de maior intercâmbio com a família,

estiveram na base do objetivo deste estudo ao investigar as relações entre o envolvimento da família com a vida escolar e a aprendizagem.
Nossa escola visa através do respeito pelos conhecimentos e valores que as famílias possuem, evitando qualquer tipo de preconceito, favorecer a participação dos componentes da instituição familiar de cada um dos nossos alunos em nosso processo educativo. Estimulando o diálogo com os pais e possibilitando-lhes, também, obter ganhos enquanto sujeitos de sua própria evolução, aperfeiçoando-se como seres humanos e cidadãos compromissados com a transformação da realidade social.

COMO PODE ACONTECER ESSA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E GESTÃO?
É fato, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é de muita importância. Quanto mais saberem o que seu filho (a) está estudando e o que se passa com eles na escola, mais elementos terão para formar uma boa parceria com os educadores, no acompanhamento seja o da criança, adolescente ou quer seja o jovem, que por sua vez, os pais já não acompanham muito por serem um pouco autônomos, mais ainda assim , precisam de orientações e diretrizes para sua formação, embora tenha já formada a personalidade, evidenciando suas vontades ,apesar disso precisa ser motivado, acompanhado, instruído para não se perderem em decisões e atitudes inadequadas. Os pais precisam estar atentos, para que se haja algum erro de percurso, seja familiar, como atualmente a família se encontra separação, ausência devido o trabalho, e tantas outras coisas ocorrentes de nossa sociedade. Ou do próprio jovem, conflitos internos, influências de amigos, libertinagens. Os pais precisam saber gerenciar esses eventuais problemas de percurso, para que não comprometa o futuro desse jovem e ele tenha um futuro promissor.
Pelo lado da escola, quanto mais profissionais conhecem a família e estão próximos dela, mais informações terão para entender e atuar de maneira eficaz com o jovem. Devido um estudo de caso, no colégio particular e no colégio estadual dias de reuniões de pais e mestre do aluno no ensino médio. A participação assídua dos pais da escola particular é muito maior, embora a quantidade de alunos serem menos um ou dois não comparecem, mas mesmo assim se interessam, ligam e tendo oportunidade vai à escola, pergunta o andamento, quer conhecer os professores, quer saber porque da nota em caso de insatisfatória, e assim por diante.
Com relação a escola estadual sem generalizar, é uma minoria, mais tem aqueles pais participativos na escola, apesar de sistemas diferentes, vemos os pais almejando o futuro dos filhos. Aqueles que têm uma condição mais abastada ou não favorecida querem mais para seus filhos e procuram participar da vida escolar de seus filhos, exigindo deles, o mais perfeito, para que futuramente tenham êxito em suas escolhas profissionais.
O motivo de maior segurança e melhor desempenho na vida escolar é a participação dos familiares na escola, quando percebem a proximidade e o interesse familiar se empenham para fazer o melhor, tanto pela possibilidade de serem mais atendidos em casa e na escola, quanto pela melhora da autoestima ao se sentirem valorizados pela família.
A escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação desse trabalho em conjunto, que tem como objetivo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo. Essa parceria entre família versus escola e a função do gestor como mediador e condutor de práticas educativas geram pleno desenvolvimento do aluno favorecendo uma participação que gere compromisso da família com a aprendizagem e o sucesso escolar do seu aluno e compromisso da escola com a inserção curricular do ambiente cultural da família e da comunidade.
Pensar em educação de qualidade hoje, é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Ou seja, é preciso uma interação entre escola e família. Envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica pode ser a meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respei-

to à disciplina de seus alunos. A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Essa é uma constatação que norteia os arredores dos setores educacionais, pois é na escola que essa crise pode aflorar mais, ficando em maior evidência.

É preciso muito mais do que deixar o filho devidamente uniformizado, no horário, na porta da escola. Também é preciso mais do que participar das reuniões bimestrais e dar broncas se o boletim estiver recheado de notas vermelhas. É preciso acompanhar, sugerir, interagir com os educadores no processo de formação de cidadãos criativos e antenados com as mudanças do mundo.

Nunca na escola se discutiu tanto quanto hoje assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados e muitas vezes, doentes fisicamente e mentalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustração estiveram tão marcantemente presentes na vida escolar. Por que pais têm deixado de passar para seus filhos princípios básicos de cidadania.

Respeitadas as especificidades da família e da escola, essas instituições podem, sim, estabelecer parcerias produtivas a favor do êxito escolar. "Quando a escola e a família se descobrirem como parceiras de construção e transformação", assegura Ilzany da Rocha Oliveira "o ensino terá uma nova cara". Assim, tomara que iniciativas da escola para trabalhar em conjunto com a família seja um caminho possível à melhoria de nossa produtividade escolar. Enfim, quando ambas, família e escola, assumirem o seu papel, a educação efetivamente acontecerá para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A HERANÇA FAMILIAR E O PERCURSO EDUCACIONAL

Objetivando averiguar o papel da família no percurso escolar dos filhos, relacionando-o com o capital cultural e econômico herdado, a obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) tem servido como fundamento para estudos empíricos com famílias brasileiras.

Neste momento, o objetivo é trazer ao centro do nosso estudo a questão da posição familiar e o percurso escolar dos herdeiros. Partimos da premissa de Bourdieu (1998, p. 42), que expressa a seguir:

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

Está, portanto, explícita a relação entre família e escola na abordagem desse sociólogo francês. E subentende-se que a família, como portadora do capital cultural, repassa às novas gerações esse capital, ao mesmo tempo em que a escola tem na forma da cultura dominante seu conteúdo hegemônico.

Este conjunto de hábitos pode auxiliar, ou não o desenvolvimento do aluno na escola. Vejamos o que diz Melo (2011) sobre o assunto:

> Acostumadas com essa linguagem, às crianças dessas famílias chegam à escola com uma bagagem (capital cultural) que facilita sua inserção nos conteúdos escolares, determinando o êxito delas. O que ocorre para as crianças das classes menos favorecidas é que a linguagem culta se contrapõe às experiências cotidianas, surgindo, na escola, como um rompimento com sua vida do dia a dia e, portanto, dificultando as possibilidades de êxito na escola (MELO, 2011, p. 99).

Com estas colocações o autor afirma que nem sempre a influência herdada dos pais e familiares pode ser positiva para o desenvolvimento do aluno. Nesta perspectiva, na interação família e escola, nota-se uma contradição.

Essa passagem esclarece o papel da família na distinção dos indivíduos, a partir das heranças que proporciona aos seus filhos e, também como essa herança influi fortemente no sucesso ou fracasso escolar. Desta forma, a instituição escolar, na perspectiva de Bourdieu, é uma instituição marcadamente reprodutora, e faz isso ao valorizar positivamente os conteúdos da cultura culta, ex-

cluindo aqueles que não possuem os três tipos de capitais acima citados: o capital econômico, o capital social e o capital cultural.
Afirma Melo (2011, p.100) "Outra forma de reproduzir as relações sociais pela escola se dá no fato de que esta ignora as desigualdades sociais ao empreender suas práticas cotidianas".
Ou seja, a escola ao tratar todos os alunos iguais, inclusive nos processos avaliativos, sem levar em considerações os recursos e classe social do aluno, acaba produzindo um comportamento de tratamento desigual, porque os alunos menos abastados não têm condições de ter a mesma bagagem cultural do mais abastado.
Nas palavras de Bourdieu (1998, p.53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, os métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Pode-se dizer, portanto que a forma socialmente concretizada de descriminalização a partir da escola, é o próprio silêncio sobre as desigualdades culturais, presentes na sala de aula.
Para Melo, (2011):

Tratar todos como iguais, quando, de fato, são desiguais é uma forma escolar de incluir os favorecidos excluir os desfavorecidos. Aquilo que é tido como neutro, como as práticas didáticas, a avaliação, os conteúdos escolares, as técnicas, de fato não o é. O discurso da neutralidade da escola, típica do tecnicismo, é uma forma ideológica de manter a escola longe das críticas radicais, por parte da população, que perpetua uma visão de que "a escola" e o lócus de obtenção da redenção social, da salvação das pessoas das classes mais pobres de sua pobreza (MELO, 2011, p.101).

Apesar de ser um tanto "dura" essa posição dos autores, embasados nas conclusões de Bourdieu, nos faz refletir acerca dos posicionamentos familiares em relação à escola. Os pais não são contra a escolaridade dos filhos. Inserir os filhos no mercado de trabalho, mais cedo, trata-se de necessidade financeira e material.
E diferentemente das classes mais pobres, as classes médias, na concepção dos autores, investem fortemente na educação de seus filhos, porque o poder aquisitivo dessas famílias permite o investimento em educação, que promove chances reais de ascensão aos filhos da classe média, a partir do êxito escolar. Outra observação de Bourdieu a esse respeito é que essas famílias de classe média, em geral advindas das classes populares, desejam continuar ascendendo e veem nos filhos essa esperança, tendo a escolarização como meio para alcançar esse objetivo.
Em outra perspectiva, segundo Cortelazzo e Romanowski (2008, p.69):

Desenvolver a consciência de que todos são iguais é necessário se almejamos uma atitude de respeito em relação a todos os que estão na escola – diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos, da limpeza, da cozinha, porteiros, seguranças, visitantes e especialmente os alunos.

À medida que a direção promove encontros e atividades sociais, culturais, esportivas e de solidariedade, a comunidade começa a encontrar-se e a dividir funções sociais.
Da mesma forma, os professores, os diretores, os pais e os alunos, que são frutos de uma diversidade cultural marcante, compartilham de atitudes de respeito mútuo, considerando-se que cada um fala de sua perspectiva, com uma história de vida própria.
Afirma Soares (2011, p.142):

O que queremos afirmar é que não existe gestão democrática caso fatos como os relatos anteriormente estejam acontecendo e, simplesmente, não exista interferência alguma por parte dos profissionais que tra-

balham na escola, como se nada estivesse ocorrendo de anormal. A função dos profissionais que trabalham na escola é a de estimular e conscientizar os pais para possibilitar o melhor exercício possível das suas funções, pois é por meio desse envolvimento em todas as questões referentes à escola, com real participação, diálogo, reflexão e decisão, que estaremos no rumo de uma escola verdadeiramente democrática.

Quanto à administração financeira da escola, o gerenciamento dos recursos financeiros é função da associação. Para que esta possa cumprir bem o seu papel, é fundamental que o faça por meio de um orçamento participativo. É preciso planejar coletivamente quais são as prioridades da escola, para que ela possa efetivar o seu PPP.
Mas, além das ações propostas, é fundamental que as associações (APM, APPF, APMF) ou similares se organizem e possibilitem a interação com outras associações já existentes na comunidade escolar, como, por exemplo, a associação de moradores, entre outras. Essa ação busca superar a dificuldade de organização do segmento dos pais que ainda persiste na maioria das associações, muitas vezes em virtude do receio de participar ativamente em um segmento que também é constituído por professores e funcionários.
Ao possibilitar a participação de outras instituições que congregam os pais, muito provavelmente haverá maior sintonia e fortalecimento entre os representantes destes, evitando, assim, a falta de participação.
Soares (2011) afirma:

Entendemos que tais reuniões têm por finalidade definir coletivamente com a comunidade escolar quais os objetivos que deverão ser alcançados e quais os principais desafios serão enfrentados ao longo do decorrer do ano letivo (SOARES, 2011, p. 144).

Com isso, entende-se, nesse sentido, que a principal característica a ser desenvolvida é a prática dos pais incentivarem e estimularem diariamente seus filhos a dividirem com eles aquilo que aprenderam na escola.
Possibilitando, com isso, também dividirem as dúvidas resultantes do processo de aprendizagem, cabendo aí, aos pais, o esclarecimento das dúvidas que estejam ao seu alcance, mas principalmente, a orientação para que seu filho as esclareça com o professor no dia seguinte. Mas infelizmente os pais só são chamados a escola quando a criança apresenta algum problema de ordem comportamental, segundo afirma Soares (2011, p.145)

Podemos afirmar que, na maioria das vezes, tanto nos espaços de reuniões quanto nos de atendimento individual, as famílias são chamadas somente quando seus filhos apresentam problemas, sejam eles pedagógicos ou comportamentais. E nem sempre o tratamento destinado aos pais é o mais adequado, pois a escola, em vez de realizar orientações com a intenção de superar as dificuldades apresentadas, esmera-se em realizar reclamações dos alunos, e qual é o pai ou a mãe que se sente a vontade ao ouvir reclamações sobre seu filho?

Com isso, entende-se que para que a escola consiga atingir o objetivo de trazer os pais para dentro da escola, é preciso promover sua participação na dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.
E, ao mesmo tempo, ir realizando demonstrações de que, de fato, a participação na vida escolar do seu filho é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola.
Importante ressaltarmos que tal comprometimento dos pais com o desenvolvimento intelectivo dos filhos contribuirá também para evitar o seu envolvimento em situações que ofereçam risco e, consequentemente, possibilitará a elevação da sua autoestima.
A gestão escolar efetiva deve ter clareza sobre qual seja o propósito para o futuro. Desta forma, identificar os saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é fundamental para construir um modelo educacional de qualidade.
Nesse sentido, afirma Farfus, (2008, p.83):

A contextualização de significados que contribuam com a sistematização do processo é ponto de partida para a transposição dos

conteúdos às realidades desenvolvidas. Iniciar um movimento de envolvimento de diferentes parcerias se faz necessário quando pensamos em educação com compreensão da importância da função. Um processo de gestão escolar deve contemplar uma educação voltada para o futuro.

Para esta educação voltada para o futuro, vejamos o que diz Farfus (2008) sobre os quatro pilares da educação de Jacques Delors:

O livro Os sete saberes Necessários a Educação do Futuro, de Edgar Morin, publicado pela Unesco teve por objetivo complementar os quatro pilares da educação que constam no relatório de Jacques Delors, publicado pela mesma instituição, e aprofundar a visão transdisciplinar de ensino pretendida para a educação do amanhã.

Estes quatro pilares da educação de Jacques Delors, são utilizados como referencial e direcionamento para o gestor escolar, diretores e professores. Os sete saberes necessários para preparar i indivíduo para uma educação do futuro são, de acordo com Morin:

As cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão;
Os princípios do conhecimento pertinente;
Ensinar a condição humana;
Ensinar a identidade terrena;
Enfrentar as incertezas;
Ensinar a compreensão;
Ética do gênero humano.

A apropriação desses saberes pelo gestor escolar será fundamental para um processo que responda aos anseios sociais e as necessidades e expectativas da geração atual.
Portanto, para nos afastarmos de nossa cegueira, é necessário que a educação estude as características culturais, mentais e cerebrais dos conhecimentos humanos, bem como os sistemas que as modelam e que produzem seus sucesso e insucessos.
Um dos saberes abordados pro Morin (2001) citado por Farfus (2008, p.84), como necessários à educação do futuro é a questão do "conhecimento pertinente":

"O conhecimento pertinente" deve promover a apreensão do conhecimento global e traduzi-lo para as realidades locais, oportunizando uma leitura do seu contexto e o entendimento da complexidade que o envolve, tendo cuidado com a fragmentação de conteúdos. A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano.

Ao pronunciar esses aspectos, Morin explica que para um conhecimento pertinente a educação tem a responsabilidade de desenvolver no homem uma de suas aptidões naturais, no sentido de situar as informações em um contexto e em um conjunto, estabelecendo relações mútuas e identificando influências recíprocas entre as partes envolvidas e o todo global.
O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. É necessário reconhecer a unidade e a complexidade humana, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências. Para Morin ensinar a condição humana não é um dever, mas uma oportunidade de entender as diferentes esferas que nos envolvem e aprender a respeitar a diversidade cultural e a pluralidade dos indivíduos que se encontram ao nosso redor, que aprendem e nos fazem "aprender a aprender" cotidianamente.
Assim a responsabilidade dos sistemas educacionais torna-se cada vez maior, e desenvolver essas consciências será, com certeza, responsabilidade de todos aqueles que queiram garantir a sobrevida da humanidade.
Com isso posto, neste contexto, devemos formar mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. A clareza da cidadania plena. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nosso planeta, mas permitir que essa consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e a família têm influência nos processos de mudanças que a sociedade sofre em seus conceitos em virtude dos avanços tecnológicos do sistema capitalista. Este fato desfaz todos os ares de certeza e confiança que havia entre as relações dos indivíduos para viver em solidariedade e cooperação, ficando agora a escola e a família, responsáveis por resgatar esses valores e virtudes.

Neste contexto, os laços entre família e escola, vão muito além do controle burocrático ou da aquisição dos conteúdos escolares. A família deve ser chamada para além da função de amenizar situações pontuais de comportamentos dos seus filhos (alunos), isto é, deve ser encarada como coautora de um projeto de escola do qual será parte ativa na concretização do mesmo. Com esta concepção, a escola passa a organizar sua prática pedagógica de uma forma mais dialógica e interativa com a realidade de seus alunos, traz a família para dentro da sala de aula de forma positiva e afirmativa, fatores que contribuirão para a construção do conhecimento escolar e para a cidadania.

Tanto a escola quanto a família precisam delegar uns aos outros a tarefa de educar, já que escola e sociedade são partes de um todo. Daí o objetivo geral do Projeto Político da Escola: propiciar aos pais e alunos uma maior interação e ampliação dos recursos da comunicação, levando-os a uma maior participação do processo ensino-aprendizagem desenvolvidos durante o ano letivo, bem como propiciar a formação de uma cidadania responsável.

Enfim, a relação entre a escola e a família excede às formais reuniões de pais e mestres ou à simples presença na escola para resolver problemas de indisciplina e notas de seus filhos. Deve haver o entrelaçamento entre ambas na formação do indivíduo como um todo. Neste processo, o gestor tem um compromisso fundamental, que é ser o elemento que visualiza a meta, planeja, executa ações, delega funções, avalia todas as etapas do trabalho; a fim de alcançar o sucesso esperado por todos.

Educar exige compromisso, persistência e acreditar que se pode fazer a diferença. Persistir sempre e nunca desistir. A escola deve ter essa característica de buscar sempre um trabalho harmonioso entre alunos, professores, equipe gestora, pais e comunidade, para que nossos alunos sejam responsáveis e felizes acima de tudo. É possível realizar muito com a união entre todos.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO JOSÉ, Elisabete. COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. 2ed. São Paulo: Ática.1990.

BOCK, Ana Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. Psicologias uma introdução ao estudo de psicologias .2.ed. São Paulo: Saraiva ,1989.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 de julho de 1996.

CARVALHO, Frank Viana. Pedagogia da cooperação: trabalhando com grupos em sala de aula através da aprendizagem cooperativa. 3.ed. São Paulo:Unaspress,2003.

CHALITA, Gabriel. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CURY, Augusto. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. 2.ed. São Paulo:Cortez,1994.

DELLA TORRE, M. Benedita Lima. O homem e a sociedade: uma introdução à sociologia 7 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1979.

DI SANTO, Joana Maria R. "Família de Escola: uma relação de ajuda". Disponível em http/ www.centrorefeducacional.com.br/família. Acesso em 02 de julho de 2007.

Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

REVISTA NOVA ESCOLA "Escola e Família: todos aprendem com essa parceria". Junho/ Julho, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

CARMENOLIA DE ARAÚJO SOUSA

RESUMO

A PNL contribui para todas as áreas nas quais a otimização da comunicação se mostrou eficaz. Muitos consideram a PNL algo como uma “Psicologia para os Saudáveis”. Também foi chamada de escola de “Filosofia Aplicada”. Pode ser usado com eficácia para perda de peso, parar de fumar, modificar hábitos pessoais pouco eficazes, vivificar relacionamentos e simplificar a comunicação em todas as formas. A PNL provou ser uma dádiva em todas as áreas da vida em que ocorre a verdadeira comunicação. A verdadeira comunicação é entendida como, por um lado, algo que ocorre entre os indivíduos e, por outro, entre hábitos e necessidades conscientes e inconscientes. Isso torna fácil entender como a PNL teve suas origens na modelagem de terapeutas mestres. A Programação Neurolinguística (PNL) oferece valiosas contribuições no contexto educacional, auxiliando no aprimoramento das práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos alunos. Com base na ideia de que a linguagem e os padrões de pensamento influenciam diretamente nossas ações e comportamentos, a PNL no ambiente escolar visa potencializar a comunicação eficaz, promover a aprendizagem significativa e estimular o crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes. Uma das principais contribuições da PNL no âmbito escolar é a melhoria da comunicação entre professores e alunos. Por meio da compreensão dos diferentes estilos de aprendizagem e das preferências comunicativas de cada indivíduo, os educadores podem adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as contribuições da Programação Neurolinguística no contexto educacional são vastas e significativas. Ao promover uma comunicação mais eficaz, fortalecer a motivação dos alunos e desenvolver habilidades de gestão emocional, a PNL se mostra como uma ferramenta poderosa para potencializar o aprendizado e o crescimento integral dos estudantes no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Hábitos; Necessidades

INTRODUÇÃO

A Programação Neurolinguística (PNL) - desenvolvida na década de 1970 por Richard Bandler e John Grinder - é uma abordagem que visa aumentar a eficácia da comunicação e facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Está se tornando cada vez mais familiar na educação formal, desenvolvimento profissional e aprendizagem informal.

Bandler estava estudando na Universidade de Santa Cruz, onde conheceu John Grinder, um professor assistente de linguística. Eles começaram a buscar uma curiosidade sobre o que diferenciava os excelentes terapeutas dos outros. Seu estudo inicial do trabalho de Fritz Perls, o fundador da Gestalt-terapia, e Virginia Satir, a terapeuta familiar, resultou em dois volumes intitulados The Structure of Magic (Bandler & Grinder 1975b; Grinder & Bandler 1976), que descrevem os padrões de linguagem que os autores identificaram como características de excelentes terapeutas.

O desenvolvimento da PNL foi influenciado em particular por conversas com Gregory Bateson, que era vizinho de Bandler e Grinder em Santa Cruz na década de 1970. Bateson, um epistemólogo inglês que fez contribuições importantes para muitos campos, incluindo antropologia e terapia familiar, contribuiu com um prefácio para o primeiro volume de The Structure of Magic e apresentou Bandler e Grinder a Milton Erickson, o hipnoterapeuta. Esse contato resultou em dois livros sobre a abordagem de Erickson, que analisaram seu uso de padrões de linguagem.

O título, 'Programação Neuro-Linguística', refere-se à visão de que uma pessoa é todo um sistema mente-corpo, e que se presume que existam conexões padronizadas e sistemáticas entre processos neurológicos

('neuro'), linguagem ('linguística') e estratégias comportamentais aprendidas (`programação ').
A PNL possibilita que os indivíduos aprendam a utilizar de forma eficaz sua capacidade mental de maneira ativa, a controlar suas ações e reações e a identificar padrões que impactam o comportamento das pessoas, auxiliando-as a realizar transformações profundas em várias áreas (BANDLER, 1993). Sua aplicação tem sido particularmente eficiente na esfera educacional, representando, entre outras coisas, um método para aprofundar na aprendizagem humana, de modo que as pessoas consigam consistentemente alcançar os resultados desejados e específicos ao desafiar concepções limitantes.
Os primeiros estudos surgiram na década de setenta com Richard Bandler e John Grinder. A disseminação da PNL pelo mundo, incluindo no meio acadêmico onde enfrentava restrições, é resultado de seus esforços contínuos na vanguarda dessa abordagem.
Bandler partiu da premissa de que, contrariamente ao estudo objetivo dos fatos, o ser humano é mais influenciado pelas experiências subjetivas. Suas práticas se baseavam em "jogos mentais" e de forma simples e rápida auxiliavam as pessoas a efetuarem mudanças, que em terapias convencionais ocorriam de forma mais lenta, levando, por vezes, à desistência do tratamento por parte dos pacientes. O que de fato impressionava os participantes era a capacidade de verificar os resultados imediatamente, facilitando o acesso aos seus próprios recursos que estavam inativos (BANDLER, 1993).
Outro aspecto notável do início da PNL era a maneira como Bandler e Grinder desvendavam e desconstituíam certos paradigmas relacionados ao cérebro humano, demonstrando às pessoas uma maneira de utilizar o cérebro, obtendo benefícios com suas mudanças de forma abrangente e funcional por meio do equilíbrio e da harmonia consigo mesmas e com o ambiente. Abordavam as pessoas de forma simples e até despretensiosa, fazendo-as perceber que seus problemas muitas vezes não eram tão grandes como imaginavam ser.
Desde o início, um conjunto de premissas tem norteado todo o trabalho com a Programação Neurolinguística. Algumas foram desenvolvidas pelos pioneiros da PNL e outras vêm sendo elaboradas à medida que as técnicas se difundem em diversas esferas da sociedade.

DEFINIÇÃO DE PNL
A PNL foi definida de várias maneiras, e é provável que um acordo sobre uma definição singular seja difícil de entender. Sua literatura promocional frequentemente enfatiza a noção de excelência em comunicação.

A PNL nos ensina a entender e a modelar nossos sucessos, para que possamos repetilos. Trata-se de uma maneira de descobrir e revelar nossa genialidade, de uma forma de darmos o melhor de nós e extrairmos o melhor dos outros. É uma ferramenta prática que cria os resultados que queremos obter. É uma análise do que diferencia um resultado excepcional de um resultado apenas médio. Por outro lado apresenta uma série de técnicas extremamente eficazes que podem ser usadas no campo da educação, da terapia, e no mundo profissional (O`CONNOR e SEYMOUR, 1995, p. 34).

Alunos e educadores profissionais podem aplicar essas ferramentas a praticamente qualquer aspecto da aprendizagem e do ensino; autogestão, habilidades de apresentação, uso da linguagem para comunicação precisa, habilidades de estudo, gerenciamento de sala de aula, design de ensino e assim por diante.
Ao adotar consistentemente um determinado comportamento ou abordagem quando você ficar de pé ou sentar-se em um lugar, seus alunos começarão a associar esse espaço com o que você está prestes a fazer e o que acontecerá a seguir. O estado interno de seus alunos mudará em antecipação ao que eles sabem por experiência que virá a seguir. Conforme seu estado interno muda, seu comportamento também muda. Isso funciona para alunos adultos em um ambiente de treinamento tão bem quanto para crianças em sala de aula.

O cérebro humano é o órgão mais desenvolvido do encéfalo, sendo constituído de 90%

da massa encefálica dentro do crânio. São mais de 80 bilhões de neurônios envolvidos em comunicações elétricas e químicas que respondem pelas nossas sensações (áreas sensoriais), por movimentos do corpo, pelas interpretações das sensações que temos e pela elaboração e planejamento das nossas ações. Quando um certo acontecimento, por exemplo, ativa uma lembrança, as sensações relativas à ocorrência ativam áreas associativas do cérebro. Essas são confrontadas com memórias de experiências passadas e determinam a criação de um significado. Devido ao seu enorme poder de associações e de criações de significados, o cérebro é considerado o centro da inteligência e do aprendizado. (TOVAR, 2018, p. 43)

A PNL perdura há mais de trinta anos. É um campo de prática e inovação com uma ampla gama de ferramentas e técnicas que alunos e educadores profissionais podem aplicar em ambientes educacionais formais e informais. A contribuição distintiva da PNL pode estar em sua metodologia aplicada, conhecida como modelagem. Embora a PNL seja eclética, sua visão de mundo é fundamentalmente sistêmica e construtivista. É um campo contestado, e há uma necessidade de pesquisas contemporâneas para avaliar suas reivindicações e práticas.

A PNL e assuntos relacionados têm seus céticos, particularmente em termos de aplicabilidade geral em sala de aula e como a PNL é comercialmente comercializada como um método de auto aperfeiçoamento. A PNL foi rotulada de ' quase ciência ' e criticada com base na falta de estudos empíricos, mas há boas razões pelas quais a PNL é compatível com a prática atual da sala de aula.

COMO SURGIU A PNL

No início dos anos 70, houve um movimento, liderado por livros como Peters 'e Watermans' “In Search of Excellence”. Esse movimento se estendeu a muitos ramos e fez a pergunta: "o que torna os de alto desempenho os de alto desempenho?" A ideia era modelar mestres em seu trabalho. Essa ideia de “modelagem” foi abraçada por John Grinder e Richard Bandler na universidade de Santa Cruz. Grinder era um professor de linguística, ele próprio aluno do grande Noam Chomsky. Bandler era um estudante de psicologia, com um forte interesse em programação de computadores. Ambos eram fascinados por “Modelagem” e estratégias de aprendizagem. Com um foco especial em terapeutas de sucesso e no que torna alguns terapeutas bem-sucedidos e outros não, eles decidiram usar como modelos o avô da Gestalt Terapia, Fritz Perls e o mestre da terapia familiar, o incrível Virginia Satir.

Em conversas com Paul Watzlewick, eles decidiram incluir a agora famosa “eminência parda” da hipnoterapia, o brilhante Milton Ericson como modelo também. Todos os três tinham uma coisa importante em comum: uma habilidade quase mágica de inspirar confiança situacional em seus clientes. Essa confiança foi um dos segredos de seu sucesso. As etapas que eles observaram em todos os três desses terapeutas mestres foram transformadas em etapas simples e eminentemente ensináveis.

Essas etapas foram a origem da PNL e dos chamados “Formatos” que os alunos da PNL aprendem. Dessa forma, Bandler e Grinder foram capazes de ensinar algumas das fórmulas de sucesso desses grandes terapeutas. A PNL nasceu.

A PNL chegou à Alemanha por volta de 1980. Os primeiros treinadores foram Thies Stahl, Gundl Kutschera e Bert Feustel. Todos os três ainda são treinadores praticantes. No início foi fundado o GANLP, que mais tarde se tornou o DVNLP, a Sociedade Alemã de Programação Neurolinguística. Além desta organização, existem várias outras com o mesmo objetivo: padronizar e codificar as práticas da PNL.

COMO FUNCIONA A PROGRAMAÇÃO NEURO-LINGUÍSTICA

Modelagem, ação e comunicação eficaz são elementos-chave da programação neurolinguística. A crença é que, se um indivíduo pode entender como outra pessoa realiza uma tarefa, o processo pode ser copiado e comunicado a outros para que eles também possam realizar a tarefa.

Os defensores da programação neurolinguística propõem que todos tenham um

mapa pessoal da realidade. Aqueles que praticam a PNL analisam suas próprias perspectivas e outras perspectivas para criar uma visão geral sistemática de uma situação. Ao compreender uma variedade de perspectivas, o usuário de PNL obtém informações. Os defensores dessa escola de pensamento acreditam que os sentidos são vitais para o processamento das informações disponíveis e que o corpo e a mente influenciam um ao outro. A programação neurolinguística é uma abordagem experiencial. Portanto, se uma pessoa deseja compreender uma ação, ela deve realizar a mesma ação para aprender com a experiência.

Os praticantes da PNL acreditam que existem hierarquias naturais de aprendizagem, comunicação e mudança. Os seis níveis lógicos de mudança são:

Objetivo e espiritualidade : pode ser o envolvimento em algo maior do que você, como religião, ética ou outro sistema. Este é o nível mais alto de mudança.

Identidade: Identidade é a pessoa que você percebe ser e inclui suas responsabilidades e os papéis que você desempenha na vida.

Crenças e valores: são o seu sistema de crenças pessoal e as questões que são importantes para você.

Capacidades e habilidades: essas são as suas habilidades e o que você pode fazer.

Comportamentos: os comportamentos são as ações específicas que você executa.

Ambiente: Seu ambiente é seu contexto ou cenário, incluindo quaisquer outras pessoas ao seu redor. Este é o nível mais baixo de mudança.

O objetivo de cada nível lógico é organizar e direcionar as informações abaixo dele. Como resultado, fazer uma alteração em um nível inferior pode causar alterações em um nível superior. No entanto, fazer uma mudança em um nível superior também resultará em mudanças nos níveis inferiores, de acordo com a teoria da PNL.

PNL – ENSINO E APRENDIZAGEM

PNL é comumente usada para oferecer soluções para problemas encontrados no ensino, por exemplo, relacionados ao gerenciamento de sala de aula.

Resumidamente, pode-se caracterizar uma abordagem de PNL para ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

A relação professor-aluno é um ciclo cibernético, um processo dinâmico no qual o significado é construído por meio de feedback recíproco; não uma transmissão de informação de um indivíduo para outro, individual, separado.

As pessoas agem de acordo com a maneira como entendem e representam o mundo, não de acordo com a maneira como o mundo "é" (isto é, "o mapa não é o território").

De interesse principal na PNL são as maneiras pelas quais as pessoas representam o mundo internamente, por meio de imagens sensoriais (principalmente visual, auditiva e cinestésica) e da linguagem. A PNL está particularmente interessada na maneira como as representações internas são estruturadas, tanto em si mesmas (por exemplo, a localização, tamanho, brilho etc. da imagem visual), e dinamicamente (por exemplo, como sequências). A PNL assume que a estrutura da representação interna mostra regularidades para cada indivíduo e é única para cada um.

A PNL também assume que há relacionamentos sistemáticos entre essa estruturação e a linguagem e o comportamento daquele indivíduo. As representações internas e o processamento de um aluno são refletidos, de várias maneiras, em sua linguagem e em seu comportamento externo (por exemplo, comportamento não verbal). (Os cursos de PNL treinam os participantes para observar e utilizar esses aspectos).

Habilidades, crenças e comportamentos são todos aprendidos (por exemplo, habilidades têm sequências correspondentes de representação interna, muitas vezes referidas como 'estratégias'). A aprendizagem é um processo pelo qual tais representações e sequências são adquiridas e modificadas.

A capacidade de aprendizagem de um indivíduo é fortemente influenciada por seu "estado" neurofisiológico (por exemplo, um estado de curiosidade em vez de um estado de tédio) e por suas crenças sobre a aprendizagem e sobre si mesmos como alunos (obviamente, crenças de que alguém é capaz de aprendizagem e que a aprendizagem vale a pena e diversão são considerados mais úteis

do que seus opostos). Esses estados e crenças também são aprendidos e suscetíveis a mudanças.
Essa modificação se dá por meio da comunicação entre professor e aluno, que ocorre por meio de canais verbais e não-verbais, tanto consciente quanto inconscientemente. O funcionamento do qual os seres humanos estão conscientes, e que pode ser controlado conscientemente, representa apenas uma pequena proporção do funcionamento total.
Toda comunicação influencia potencialmente a aprendizagem. Crucialmente, a linguagem e o comportamento dos professores influenciam os alunos em pelo menos dois níveis simultaneamente; tanto sua compreensão do tópico em questão (por exemplo, a estrutura dinâmica de suas representações internas), e suas crenças sobre o mundo, incluindo a aprendizagem.
Conclui-se que a consciência da escolha sobre os próprios padrões de linguagem e comportamento como professor e a sensibilidade e curiosidade sobre sua influência e interação com as representações internas do aluno são cruciais para o ensino e a aprendizagem eficazes.
Em essência, ensinar é um processo de (a) criar 'estados' que conduzem à aprendizagem; e (b) facilitar a exploração dos alunos e / ou o aprimoramento de suas representações internas; (c) conduzir ao objetivo ou resultado desejado do contexto.
Para MEDEIROS (2012, p.32):

Os desafios em sala de aula não estão solucionados nem superados com a introdução da PNL, mas é a intenção de continuamente aumentar a melhoria do mestre em suas necessidades de comunicar-se e ser comunicado, seja com a turma e consigo própria que certamente contribuirá para o bom desempenho do professor. A PNL transforma para melhor, pessoas e profissionais, porque enquanto os pesquisadores e suas técnicas são praticadas há uma condução automática ou autoconhecimento, crescendo o poder nas comunicações nas salas de aula.

A Programação Neurolinguística para crianças tem muitos benefícios. Os professores que aprendem essa modalidade serão mais eficazes em sala de aula em relação à comunicação. Crianças com doenças como depressão, dislexia, pressão dos colegas e muitas outras. A PNL pode ajudar a aliviar esses sintomas e ajudar a aumentar a autoconfiança.
A PNL para crianças não é uma solução para todos os fins; em vez disso, ele se concentra em encontrar estratégias flexíveis que atendam a cada criança e suas necessidades únicas.
A aprendizagem pode geralmente ser definida como o processo de aquisição de conhecimento. Para obter esse conhecimento, as crianças devem processar informações e a PNL enfoca especificamente os diferentes métodos que as crianças podem fazer isso.
As técnicas de Programação Neurolinguística mudam o foco do simples amontoamento de informações para o desenvolvimento de processos sensoriais rudimentares para incorporar o aprendizado à mente subconsciente das crianças, tendo, portanto, muito mais longevidade.
Segundo Dilts (2006, p. 1):

Os procedimentos da modelagem na PNL envolvem a descoberta de como o cérebro ("Neuro") está operando, a análise dos padrões de linguagem ("Lingüística") e a comunicação não verbal. Os resultados dessa análise são depois colocados em estratégias de passo a passo ou programas ("Programação") que podem ser usados para transferir essas habilidades para outras pessoas e áreas.

Outras técnicas da PNL envolvem o uso de metáforas e visualização, o que pode frequentemente ser visto na psicologia do esporte, onde são usadas para impulsionar o desempenho do atleta. Da mesma forma, os professores podem usar diferentes respostas para diferentes situações e aplicar esses métodos para mudar a mentalidade negativa de uma criança.
Existem várias ferramentas da PNL que podem ser úteis para ajudar as crianças a superar suas limitações de aprendizado. Métodos como 'Estado de aprendizagem' e 'Ancoragem' também podem ser usados

para ajudar uma criança a melhorar sua concentração e aprender maneiras práticas de lidar com o estresse e a ansiedade. Essas ferramentas aumentam a confiança dos alunos. Como resultado, as crianças gostam de aprender, o que por sua vez se traduz em melhores resultados.
Reconhecer que a aprendizagem é mais do que um exercício de memorização revela caminhos para experiências de aprendizagem mais eficazes e agradáveis. Uma criança que usa todos os seus sentidos ao aprender algo novo obterá uma compreensão mais profunda de um tópico, enquanto descobre maneiras de comunicar seus próprios pensamentos sobre o assunto de forma significativa. Como resultado, os alunos ganham mais confiança em sua capacidade de aprender e, portanto, têm um melhor desempenho.

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO
Para além da avaliação dos contextos político, económico, social e tecnológico, as soluções eficazes dos impactos das turbulências no ambiente económico, que mencionámos na introdução, também pressupõem um desenvolvimento complexo da personalidade dos gestores incluindo competências de comunicação.

Os indicadores mais importantes do sucesso são as competências que distinguem o melhor do medíocre dentro de um determinado cargo, função ou empresa. Se quiser cultivar seus pontos fortes, uma empresa precisará contratar, promover e treinar pessoas com essas capacidades de destaque, assim como os indivíduos que desejam alcançar o sucesso na carreira devem desenvolver as habilidades necessárias. (GOLEMAN, 2007).

Lidar com as mudanças resultantes dessas turbulências exige dos gerentes um alto nível de flexibilidade, criatividade e coragem, mas também a capacidade de se comunicar com eficácia. Mesmo quando as habilidades de comunicação são incluídas nas habilidades sociais, elas influenciam significativamente o sucesso do trabalho gerencial.
A importância da comunicação no trabalho gerencial também é enfatizada pelo fato de que os gerentes pagam uma parte significativa de seu trabalho a diferentes formas de comunicação. As habilidades de comunicação são, portanto, uma das prioridades na seleção de pessoas para cargos gerenciais, bem como na educação e no desenvolvimento de gerentes.
De acordo com Shapiro (1998, p. 12):

O processo de codificação do talento é conhecido como modelagem. Quando nos colocamos no lugar de alguém e reproduzimos o que esse alguém faz, como o faz, e os resultados obtidos, estamos realizando o processo de modelagem. A modelagem envolve a reprodução da mesma sequência de padrões de pensamento, linguagem e comportamento que seu sujeito. Para fazer isso, você também precisa assumir (embora temporariamente) sua identidade e suas crenças. De fato, usando uma metáfora da área de computação, você está inferindo o código de programa necessário para demonstrar o talento e executando o programa como e quando quer.

Uma das habilidades de comunicação importantes é a arte de fazer as perguntas certas de forma apropriada. É verdade que, se quisermos obter uma resposta razoável a uma pergunta, devemos solicitá-la da maneira certa. Fazendo perguntas, podemos obter, especificar e verificar informações, mas também apoiar ou bloquear a comunicação individual. Portanto, fazer perguntas deve ser cuidadoso, mas também proposital, para que a comunicação não se desvie de um tópico escolhido.

No mundo dos negócios, a Neurolinguística é usada por empresas - de pequenas a multinacionais, no setor público e privado - para melhorar as habilidades gerenciais de seus líderes e facilitar o relacionamento entre colaboradores e funcionários por meio do desenvolvimento de habilidades interpessoais [...], as ferramentas da Neurolinguística podem efetivamente trazer grandes melhorias para sua vida pessoal e profissional. Com a PNL é possível gerenciar seu próprio estado emocional, suas crenças e atitudes, e manter o foco e até o senso de humor quando as coisas não saírem de acordo com o pla-

no original. Uma vez em contato com esse conhecimento, não há volta: o individuo não vai mais querer viver usando apenas uma parte do seu potencial. Afinal, sem receios e limitações, é possível ganhar autonomia, o que eleva a autoestima e proporciona uma melhor qualidade de vida. A gente sempre teima em usar o equipamento sem ler o manual. Mas não se pode negar que o aproveitamos melhor quando entendemos como ele funciona. (CURY, 2011, p.5 e 6).

Em muitos conceitos, encontramos o requisito de sermos capazes de ouvir um parceiro na comunicação. A capacidade de ouvir um parceiro na comunicação não é apenas uma das habilidades essenciais de comunicação, mas também uma condição primária para uma comunicação eficaz. Ao mesmo tempo, a escuta ativa, pela qual fica claro externamente que estamos dispostos a ouvir um parceiro na comunicação, cria uma atmosfera de confiança e interesse pelos problemas, conhecimento, informações do parceiro e assim por diante.

A escuta ativa também permite verificar a precisão da interpretação da mensagem por um parceiro de comunicação. Pelo contrário, a indisposição de ouvir, a supressão da escuta pela própria narrativa, a interrupção da fala, as expressões verbais e não verbais da interferência reduzem a eficácia da comunicação ou a anulam.

Identificar e interpretar expressões de comunicação não-verbal é outra habilidade de comunicação importante. A linguagem corporal, como muitos autores chamam de comunicação não verbal, inclui as expressões de mímica, háptica, proxema, posturologia, gestos, cinesia, movimentos oculares, paralinguística e assim por diante. A linguagem corporal fala sobre as emoções e atitudes internas de uma pessoa, às vezes mais do que um discurso falado. É a primeira expressão e pode revelar muito para um observador experiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PNL também pode ajudar muito os leitores com dificuldades na sala de aula. Os algoritmos da PNL podem fornecer feedback automático aos alunos sobre a força das auto explicações e resumos de amostras de leitura, sendo que ambos são elementos-chave da compreensão de leitura. No entanto, os professores frequentemente não têm tempo para fornecer aos alunos feedback detalhado e individualizado sobre essas tarefas.

Além de melhorar as habilidades linguísticas dos alunos diretamente, os recursos da PNL também podem ser usados para ajudar os educadores a entender melhor o que está acontecendo cognitivamente com seus alunos.

A PNL pode, portanto, melhorar a qualidade da instrução dentro das atribuições individuais e ajudar os educadores a melhorar o ambiente de aprendizagem de forma mais ampla.

Além de melhorar as habilidades linguísticas dos alunos diretamente, os recursos da PNL também podem ser usados para ajudar os educadores a entender melhor o que está acontecendo cognitivamente com seus alunos. Ao analisar o uso da linguagem na sala de aula, a PNL pode ajudar a identificar e prever os estados mentais dos alunos durante o aprendizado. Os estudos nessa área ainda são incipientes e devem ser aprimorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DILTS, Robert. Resolvendo conflitos com a PNL. Golfinho, 2006b. Disponível em <http://www.golfinho.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GOLEMAN, Daniel. Os Grandes Empreendedores/Organização de Daniel Goleman. Tradução Alessandra Mussi Araujo. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2007.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. O uso da Neurolinguística na prática escolar. Universidade Candido Mendes, 2012.

O`CONNOR, J; SEYMOUR, J. O que é programação neurolinguística. In: Introdução À Programação Neurolinguística. Summus Editorial. São Paulo-SP. 1995. 232p.

SHAPIRO, MO. Programação Neurolinguística em uma semana. [livro eletrônico]. Tradução Carlos Leite da Silva. São Paulo: Editora

Figurati, 2014.

TOVAR, Maurício. Cérebro- um poderoso biocomputador. 2018. Disponível em: http://www.dm.com.br/entretenimento/2018/03/cerebro-um-poderoso-biocomputador.html. Acessado em 10 dez.2025.

O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁSSIA MARQUES DOS ANJOS

RESUMO

Este artigo aborda a relevância da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, aspectos fundamentais que influenciam diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A organização do tempo e do espaço é um ponto crucial no processo pedagógico, pois esses elementos afetam as interações, a exploração do ambiente e a aquisição de novos conhecimentos pelas crianças. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo visa compreender de que forma a estruturação eficiente e planejada do tempo e do espaço pode contribuir para a criação de experiências educativas significativas, que atendam às necessidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças na primeira infância. No contexto da Educação Infantil, a organização do tempo envolve não apenas a distribuição das atividades ao longo do dia, mas também a forma como as crianças são incentivadas a se envolver em diferentes tipos de experiências — como brincadeiras, momentos de descanso, atividades de aprendizagem e interações com os colegas. A gestão do tempo deve ser flexível o suficiente para permitir que as crianças explorem seu ambiente de maneira autônoma, ao mesmo tempo em que garante um ritmo que favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. A organização do espaço, por sua vez, envolve a criação de ambientes que incentivem a curiosidade, a exploração e a interação. Espaços bem estruturados, com áreas definidas para atividades diferentes (como leitura, jogos, atividades motoras, entre outras), podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento emocional. O ambiente, nesse sentido, deve ser seguro, acolhedor e estimulante, permitindo que as crianças se sintam confortáveis para experimentar, aprender e socializar. Ao longo da revisão bibliográfica, são analisados os conceitos e teorias de diferentes autores sobre o impacto da organização do tempo e do espaço no desenvolvimento infantil. Serão discutidos os benefícios dessas práticas para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas nas crianças, bem como a importância de proporcionar experiências educativas que favoreçam o engajamento e o bem-estar dos pequenos. A análise também busca destacar a importância de os educadores estarem atentos às necessidades individuais de cada criança, ajustando a organização do tempo e do espaço de acordo com suas características e interesses. Dessa forma, é possível criar um ambiente de aprendizagem que não apenas favoreça o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e o emocional, essencial para a formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo; Espaço; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é um aspecto fundamental para garantir o desenvolvimento integral da criança, uma vez que esses elementos são determinantes nas interações diárias, nas atividades pedagógicas e nas experiências de aprendizagem. O planejamento adequado e a estruturação eficiente desses componentes não apenas proporcionam um ambiente educativo mais organizado, mas também contribuem para a criação de um espaço que favorece o bem-estar, a exploração e o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões.

O tempo na Educação Infantil precisa ser flexível e cuidadosamente planejado para atender às necessidades e características das crianças. Sabemos que a infância é marcada por um intenso processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, e o tempo deve ser organizado de maneira a acompanhar esse ritmo. A rotina diária, portanto, desempenha um papel crucial, pois ela cria um senso de previsibilidade e segurança que é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. A previsibilidade das atividades, como o momento de brincar, de aprender, de descansar ou de interagir com os colegas, permite que as crianças

compreendam a sequência dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, as ajuda a se sentirem mais seguras em relação ao ambiente em que estão. Além disso, uma rotina bem estruturada oferece espaço para que as crianças desenvolvam a autonomia, pois elas conseguem perceber que determinadas ações têm um início, meio e fim, o que lhes proporciona um senso de controle sobre o que acontece ao seu redor.

Por outro lado, a organização do espaço físico também desempenha um papel decisivo na promoção do desenvolvimento infantil. O ambiente deve ser planejado para ser seguro, acessível e estimulante, criando condições para que as crianças possam explorar livremente e interagir de maneira significativa com o que está ao seu redor. Um espaço bem organizado é aquele que favorece a curiosidade e a criatividade, permitindo que as crianças se envolvam ativamente nas atividades e se sintam motivadas a explorar diferentes materiais, brinquedos e possibilidades de aprendizado. Ambientes com áreas distintas para diferentes atividades, como leitura, jogos, brincadeiras de faz de conta, atividades motoras e relaxamento, contribuem para a criação de um cenário educativo dinâmico e diversificado, que atende às diversas necessidades e interesses das crianças.

Além disso, o espaço físico organizado também favorece o desenvolvimento das habilidades motoras e sociais. Ambientes com móveis e materiais adequados à altura e às necessidades das crianças permitem que elas realizem atividades de forma mais autônoma, sem depender da intervenção constante dos adultos. Isso também contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da autonomia nas tarefas cotidianas. A disposição dos móveis e dos materiais também pode estimular a interação social entre as crianças, incentivando-as a trabalhar em grupo, a compartilhar recursos e a respeitar os limites dos outros.

Portanto, a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil não é apenas uma questão de praticidade ou eficiência logística, mas um elemento essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Esses dois aspectos trabalham de forma conjunta, proporcionando um ambiente no qual as crianças podem desenvolver-se de forma equilibrada e integrada, explorando suas potencialidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. O impacto da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é profundo e multifacetado, pois afeta diretamente a qualidade das experiências educativas, o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais, e, em última instância, o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças ao longo de sua trajetória escolar. Esses dois elementos — tempo e espaço — não se limitam a aspectos logísticos ou estruturais do cotidiano escolar; eles representam escolhas pedagógicas que refletem concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento.

Uma gestão consciente do tempo, por exemplo, permite que as crianças vivenciem uma rotina equilibrada, na qual a previsibilidade oferece segurança emocional e os momentos de flexibilidade possibilitam a autonomia, a experimentação e a criatividade. Como ressalta Oliveira (2012), o tempo na Educação Infantil deve ser vivido com significado pelas crianças, respeitando seu ritmo próprio e suas formas de se relacionar com o mundo. Quando há tempo suficiente para brincar, explorar, interagir e descansar, as crianças se sentem respeitadas em sua individualidade, o que potencializa a aprendizagem e fortalece a autoestima.

Da mesma forma, o espaço físico — quando bem planejado — contribui para a formação de um ambiente que acolhe, desafia e estimula. Segundo Gandini (2012), o espaço deve ser entendido como o "terceiro educador", pois, ao lado do adulto e do grupo de pares, ele exerce influência direta sobre o desenvolvimento infantil. Ambientes organizados de forma estética, funcional e acessível promovem a autonomia, a socialização e o engajamento ativo das crianças nas atividades. Cantos temáticos de exploração, materiais manipulativos, áreas verdes e espaços de convivência ampliam o repertório sensório-motor e simbólico da criança, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A integração entre tempo e espaço, por-

tanto, não é meramente técnica, mas uma construção intencional do educador que visa assegurar que cada momento vivido na instituição seja uma oportunidade real de desenvolvimento. Essa articulação, quando bem realizada, contribui para o fortalecimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como curiosidade, criatividade, cooperação, empatia, resolução de problemas e expressão de sentimentos e ideias.

Além disso, a maneira como o tempo e o espaço são organizados pode impactar diretamente o vínculo afetivo entre crianças e educadores, o que é essencial nos primeiros anos de vida. Ambientes acolhedores e rotinas respeitosas ajudam a criar um clima de confiança, essencial para que a criança se sinta segura para explorar, perguntar, errar e aprender. De acordo com Bondioli e Savio (2013), ambientes educativos de qualidade são aqueles que colocam a criança no centro do processo pedagógico, garantindo sua escuta, seu protagonismo e sua participação ativa.

Portanto, pode-se afirmar que a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é um fator determinante para a construção de experiências educativas de qualidade. Ela influencia não apenas o aprendizado imediato, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos, criativos e emocionalmente equilibrados. Assim, a intencionalidade pedagógica na gestão desses elementos deve estar alinhada a princípios que valorizem a infância como uma etapa rica, potente e singular da vida humana.

DESENVOLVIMENTO

A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é uma das bases mais importantes para a promoção de um desenvolvimento integral e equilibrado das crianças, sendo considerada parte essencial da prática pedagógica comprometida com os direitos das crianças à aprendizagem, à convivência e à exploração do mundo ao seu redor. Esses dois elementos estruturantes — o tempo e o espaço — atuam de forma indissociável e complementar, moldando não apenas a rotina diária das instituições de educação infantil, mas também influenciando diretamente as oportunidades de aprendizagem, as interações sociais e o bem-estar emocional das crianças pequenas.

De acordo com Campos, Faria e Moura (2011), o espaço e o tempo são categorias fundamentais da ação educativa e refletem concepções de infância, desenvolvimento e educação. Quando bem organizados, proporcionam segurança afetiva, estimulam a curiosidade, incentivam o protagonismo infantil e favorecem a construção de vínculos saudáveis entre pares e adultos. Em outras palavras, não se trata apenas de dispor os móveis de forma funcional ou definir horários de atividades, mas sim de elaborar estratégias que possibilitem experiências educativas intencionais, respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades das crianças.

No que se refere ao tempo, é importante que ele seja flexível, mas também estruturado o suficiente para oferecer previsibilidade às crianças, contribuindo para a construção de um ambiente emocionalmente seguro. Segundo Oliveira (2012), a organização do tempo deve considerar a alternância entre momentos dirigidos e livres, atividades mais ativas e períodos de repouso, sempre com foco na qualidade da experiência vivida e na escuta sensível das demandas infantis. O tempo bem gerido na educação infantil deve valorizar, sobretudo, o brincar, reconhecido como linguagem principal da criança pequena e eixo estruturante do currículo, conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Já em relação ao espaço, este deve ser planejado com intencionalidade pedagógica, de forma a garantir acessibilidade, segurança, conforto e estímulo à exploração e à autonomia. Como apontam Barbosa e Horn (2008), o espaço educativo deve ser rico em possibilidades, esteticamente agradável e adaptável às diferentes necessidades das crianças, sendo organizado em cantos ou áreas temáticas que incentivem a construção de conhecimento por meio da experiência concreta. Ambientes bem distribuídos e com materiais variados e acessíveis permitem à criança realizar escolhas, tomar decisões e atuar de maneira ativa no processo de aprendizagem.

Portanto, tempo e espaço, quando pensa-

dos de forma articulada, não apenas estruturam o cotidiano, mas também se tornam agentes mediadores de experiências educativas significativas. Eles compõem o pano de fundo das interações e aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar e são parte integrante das estratégias que buscam garantir uma educação de qualidade na primeira infância.

Como afirma Kishimoto (2010, p. 45), “a organização do tempo na educação infantil deve permitir momentos de liberdade e estrutura, garantindo que a criança possa explorar e interagir com o ambiente de forma significativa”. Isso nos leva a compreender que tanto o tempo quanto o espaço devem estar a serviço de uma pedagogia que reconheça a criança como sujeito de direitos, ativo, competente e protagonista de sua própria história.

Segundo Kishimoto (2010, p. 45), "a organização do tempo na educação infantil deve permitir momentos de liberdade e estrutura, garantindo que a criança possa explorar e interagir com o ambiente de forma significativa". Essa afirmativa evidencia a importância de uma gestão do tempo que combine momentos de autonomia com atividades orientadas, criando um ambiente educativo que ofereça tanto segurança quanto liberdade. O equilíbrio entre essas duas dimensões é fundamental, pois permite que a criança compreenda a rotina, desenvolva autonomia, internalize regras sociais e, ao mesmo tempo, tenha liberdade para brincar, criar e imaginar.

O tempo, na perspectiva da infância, não deve ser visto como uma sequência rígida de atividades cronometradas, mas como uma construção cultural e relacional que respeita o ritmo das crianças, suas curiosidades, interesses e necessidades (OLIVEIRA, 2012). Um planejamento temporal flexível contribui para que as transições entre as atividades ocorram de forma natural e tranquila, reduzindo a ansiedade e promovendo um ambiente de acolhimento. Além disso, permite que as crianças tenham tempo suficiente para se envolver profundamente nas brincadeiras, que são, como demonstram estudos de Vygotsky (1991), fundamentais para o desenvolvimento do pensamento simbólico, da linguagem e das funções cognitivas superiores.

Do mesmo modo, o espaço na Educação Infantil precisa ser cuidadosamente planejado para favorecer a construção do conhecimento por meio da ação, da experimentação e da interação. De acordo com Gandini (2012), inspirada na abordagem de Reggio Emilia, o espaço pode ser entendido como o "terceiro educador", pois comunica valores, acolhe as crianças, estimula a curiosidade e favorece múltiplas formas de expressão. Ambientes organizados por cantos de experiências — como leitura, faz-de-conta, artes visuais, ciências e construção — promovem escolhas, incentivam a autonomia e fortalecem o protagonismo infantil. O espaço bem estruturado também favorece a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, estimulando a socialização e o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A articulação entre tempo e espaço é, portanto, essencial para garantir um ambiente educativo que acolha e desafie, que organize e inspire. Não se trata apenas de determinar o que será feito e onde será feito, mas de criar condições pedagógicas que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa visão está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que orienta para uma prática pedagógica centrada nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assim, a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil precisa ser pensada de forma intencional, contextualizada e flexível, considerando a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento. Professores e gestores têm o desafio e a responsabilidade de construir rotinas e ambientes que favoreçam a expressão plena da infância, proporcionando experiências que ampliem o repertório cultural, fortaleçam os vínculos afetivos e promovam aprendizagens significativas e duradouras.

O tempo na Educação Infantil deve ser flexível e adaptável às necessidades das crianças, respeitando seu ritmo individual e proporcionando experiências significativas. De acordo com Lück (2013), a rotina deve ser estruturada de modo a equilibrar atividades

mais formais e dirigidas com momentos de liberdade, brincadeiras e descanso. Esses períodos de liberdade são essenciais, pois proporcionam às crianças o espaço necessário para a exploração criativa e a construção de conhecimentos por meio da brincadeira. A liberdade na organização do tempo permite que as crianças desenvolvam sua autonomia, escolham as atividades de seu interesse e aprendam a tomar decisões, o que contribui para o fortalecimento de sua confiança e autoestima. Ao mesmo tempo, os momentos estruturados, como atividades dirigidas, garantem que as crianças também experimentem novas aprendizagens de maneira orientada, promovendo o desenvolvimento cognitivo e habilidades sociais.

Além disso, a previsibilidade da rotina tem um papel fundamental na segurança emocional das crianças. Como afirmado por Oliveira e Silva (2011), crianças pequenas sentem de um ambiente estável e acolhedor. A previsibilidade da rotina ajuda as crianças a se orientarem no espaço escolar, criando uma sensação de controle sobre seu ambiente e proporcionando um ponto de referência que é essencial para o desenvolvimento emocional. Esse equilíbrio entre liberdade e estrutura no tempo permite que as crianças experimentem segurança sem se sentirem restritas, favorecendo um ambiente que promove tanto o crescimento pessoal quanto a aprendizagem colaborativa.

A organização do espaço também desempenha um papel crucial nesse processo, pois está intimamente ligada às oportunidades de interação social e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. O espaço deve ser planejado para incentivar a exploração ativa, a curiosidade e a criatividade das crianças. Conforme ressaltam Kishimoto (2010) e Lück (2013), ambientes bem estruturados são aqueles que oferecem múltiplas possibilidades de aprendizagem, permitindo que as crianças transitem entre diferentes áreas, como cantos de leitura, atividades artísticas, jogos sensoriais e momentos de interação com a natureza. Esses espaços devem ser seguros e acessíveis, promovendo a autonomia das crianças ao permitir que escolham as atividades que desejam realizar. Além disso, a presença de materiais variados e acessíveis, como livros, brinquedos educativos, materiais artísticos e instrumentos musicais, contribui para o estímulo da criatividade e da exploração, essenciais para a construção de um conhecimento significativo.

A interação social é outro aspecto fundamental que a organização do tempo e do espaço pode promover. Em um ambiente bem planejado, as crianças têm a oportunidade de interagir com seus colegas, aprender a compartilhar, resolver conflitos e desenvolver habilidades de comunicação. Como destaca Vygotsky (2007), o processo de aprendizagem é, muitas vezes, mediado pelas interações sociais, nas quais as crianças trocam experiências, influenciam umas às outras e, por meio do brincar e da convivência, constroem significados para o mundo ao seu redor. Ao garantir tempo e espaço para essas interações, os educadores favorecem o desenvolvimento emocional das crianças, incentivando o respeito mútuo, a empatia e a colaboração.

Portanto, a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil não é apenas uma questão de criar um ambiente funcional, mas de estruturar esse ambiente de forma que ele favoreça o desenvolvimento integral das crianças. A gestão equilibrada do tempo e do espaço permite que as crianças experimentem tanto a liberdade quanto a estrutura, favorecendo a aprendizagem ativa, a exploração criativa e o fortalecimento da autonomia. Ao mesmo tempo, promove um ambiente emocionalmente seguro, onde as crianças podem interagir, se desenvolver socialmente e aprender de maneira significativa. A ação conjunta de professores e gestores é fundamental para garantir que o ambiente escolar atenda às necessidades das crianças e as proporcione as melhores condições para seu desenvolvimento, aprendendo a se tornar cidadãos autônomos, criativos e colaborativos.

O tempo na Educação Infantil deve ser estruturado de maneira flexível, respeitando o ritmo individual de cada criança. Como destaca Vasconcelos (2009), a flexibilidade é um elemento-chave, pois permite que os educadores ajustem a rotina conforme as necessidades e os interesses das crianças, criando

um ambiente mais acolhedor e personalizado. A rotina, por sua vez, deve ser cuidadosamente planejada para que ofereça segurança e previsibilidade, mas sem se tornar rígida ou excessivamente programada. Isso assegura que as crianças possam vivenciar uma gama diversificada de experiências, incluindo momentos de ludicidade, descanso e experimentação. A ludicidade, como defende Vygotsky (2007), é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é através do brincar que as crianças exploram o mundo, constroem significados e desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. A rotina deve garantir que haja tempo suficiente para brincadeiras livres, que incentivam a imaginação e a criatividade, e também para brincadeiras dirigidas, que permitem a mediação do adulto e o desenvolvimento de habilidades mais estruturadas.

Entre os aspectos mais relevantes da organização do tempo na Educação Infantil, estão a necessidade de equilibrar momentos de atividade e descanso. Segundo Oliveira e Silva (2011), o descanso é crucial para o desenvolvimento das crianças, pois favorece a consolidação das aprendizagens e o bem-estar físico e emocional. Assim, o planejamento do tempo deve garantir que as crianças tenham períodos de atividades intensas seguidos por momentos de descanso ou atividades mais tranquilas. Além disso, é importante que se reserve tempo para atividades relacionadas às refeições e à higiene, respeitando a autonomia das crianças, como defende Lück (2013). Nesse contexto, é essencial que as crianças participem ativamente dessas rotinas, o que contribui para o seu desenvolvimento de habilidades práticas e para a formação de um senso de responsabilidade.

O espaço físico, por sua vez, tem um papel igualmente essencial na Educação Infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das interações sociais. Como explica Freire (2001), o espaço educativo deve ser pensado de forma a estimular a curiosidade e a exploração, permitindo que as crianças se envolvam de maneira ativa com o ambiente. A organização do espaço deve garantir que ele seja seguro e acessível, permitindo que as crianças se movimentem livremente e manipulem os materiais de forma autônoma, favorecendo o desenvolvimento motor e cognitivo. Salas organizadas em "cantos de experiência", como os de leitura, arte e exploração sensorial, possibilitam que as crianças se envolvam em atividades diferenciadas, favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades e o estímulo à criatividade. De acordo com Kishimoto (2010), esses cantos de experiência ajudam a criar um ambiente estimulante, oferecem uma variedade de experiências sensoriais e cognitivas.

Além disso, a disponibilidade de espaços ao ar livre para brincadeiras e contato com a natureza é um aspecto crucial da organização do espaço na Educação Infantil. A interação com a natureza é fundamental para o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, pois proporciona experiências que favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, a percepção espacial e o entendimento do mundo natural. Como observa Louv (2008), o contato com a natureza tem um impacto significativo no bem-estar das crianças, promovendo a redução do estresse e a melhora na saúde física e mental. Assim, o planejamento de ambientes ao ar livre para a brincadeira livre, a exploração e o aprendizado oferecem oportunidades para as crianças interagirem com o ambiente de maneira profunda e enriquecedora.

O ambiente também deve ser equipado com materiais diversos e acessíveis, que incentivem a investigação e a aprendizagem ativa. Segundo Oliveira (2012), materiais variados, como blocos de construção, livros, instrumentos musicais e materiais artísticos, permitem que as crianças experimentem e explorem diferentes formas de expressão e aprendizagem, o que contribui para a construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa. O acesso a esses materiais deve ser organizado de maneira que favoreça a exploração independente e a aprendizagem colaborativa, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e motoras de maneira integrada.

Por fim, a interação entre tempo e espaço é fundamental para um ambiente educativo equilibrado e intencional. Esses dois elementos, quando pensados de forma articulada,

ultrapassam a função meramente organizacional e se tornam ferramentas pedagógicas potentes que qualificam o processo de ensino e aprendizagem. A gestão eficaz do tempo e do espaço, conforme sugerido por Kishimoto (2010), possibilita que as crianças tenham experiências diversificadas e enriquecedoras ao longo do dia, respeitando seus ritmos, interesses e necessidades individuais. Isso significa que o planejamento das rotinas diárias e a disposição dos ambientes devem ser realizados com intencionalidade educativa, buscando promover situações que favoreçam a aprendizagem ativa, a interação social e a expressão das múltiplas linguagens infantis.

Nesse sentido, o tempo precisa ser compreendido como uma construção social e cultural que se adapta ao contexto da infância, o que implica flexibilizar horários, permitir tempos de transição e valorizar o tempo do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012). Da mesma forma, o espaço deve ser visto como um "terceiro educador", como propõe a abordagem de Reggio Emilia, ou seja, um elemento que ensina, provoca, comunica e acolhe. Para isso, deve ser planejado para permitir escolhas, promover a autonomia e facilitar a circulação, a experimentação e a convivência (GANDINI, 2012).

Um planejamento pedagógico que leve em consideração a integração entre tempo e espaço possibilita que as crianças desenvolvam competências em todas as áreas do seu desenvolvimento — cognitiva, emocional, social e física. Ao oferecer tempos adequados para a exploração, a escuta, o movimento, a concentração, a alimentação, o descanso e a interação, os educadores promovem experiências completas, significativas e integradas. Da mesma forma, ao dispor os espaços em ambientes desafiadores, organizados em cantos de experiências, com materiais acessíveis e diversificados, os professores incentivam a criatividade, o protagonismo infantil e a construção do conhecimento por meio da ação e da interação.

Assim, a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil não deve ser vista como uma simples questão de logística ou de administração da rotina, mas como uma estratégia pedagógica intencional, planejada e reflexiva, essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, estimulante e integral. Quando esses elementos são pensados de forma sensível e atenta ao universo infantil, ampliam-se as possibilidades de experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento de crianças curiosas, investigativas, cooperativas e seguras de si.

CONCLUSÃO

A organização adequada do tempo e do espaço na Educação Infantil é um dos pilares fundamentais para criar um ambiente pedagógico que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Esse cuidado com a estruturação do ambiente educativo não é apenas uma questão de logística, mas uma ação pedagógica que impacta diretamente na qualidade das experiências vivenciadas pelos pequenos. A forma como o tempo e o espaço são organizados na escola determina o tipo de interações que as crianças terão com o ambiente e com os outros, o que, por sua vez, influencia seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por isso, professores e gestores devem estar sempre atentos às necessidades das crianças, proporcionando condições que estimulem a autonomia, a criatividade e a aprendizagem significativa.

Na Educação Infantil, o tempo deve ser flexível, permitindo que as crianças vivenciem uma variedade de experiências e atividades ao longo do dia, de acordo com seu ritmo e interesses. A organização do tempo deve garantir que as crianças tenham a liberdade de explorar, brincar e interagir, ao mesmo tempo em que se sentem seguras com a previsibilidade da rotina. Um bom planejamento do tempo envolve o equilíbrio entre momentos de atividades livres e estruturadas, brincadeiras, refeições, descanso e interações sociais. O respeito ao ritmo individual de cada criança é fundamental para que elas possam desenvolver autonomia e confiança. Além disso, as transições entre as atividades devem ser pensadas para que as crianças não se sintam apressadas ou sobrecarregadas, mas sim encorajadas a aproveitar cada momento de forma tranquila e reflexiva.

O espaço físico na Educação Infantil deve

ser organizado de forma que favoreça a exploração, a criatividade e a interação social. Ambientes bem estruturados não apenas oferecem segurança, mas também convidam as crianças a se envolverem ativamente nas atividades propostas. É essencial que o espaço seja dividido em diferentes áreas de aprendizagem, como cantos de leitura, artes, jogos e atividades sensoriais, para que as crianças possam escolher onde e como desejam interagir, sempre com a mediação do educador. Essas divisões favorecem o desenvolvimento de competências diversas, pois cada canto oferece um tipo de estímulo diferente que, ao ser explorado, contribui para o crescimento das crianças em diferentes áreas do conhecimento e da socialização. Além disso, os materiais disponíveis para as crianças devem ser variados e acessíveis. A utilização de materiais diversificados é uma maneira de incentivar a criatividade, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades cognitivas e motoras ao mesmo tempo em que experimentam e exploram novas possibilidades. O espaço deve ser planejado para que as crianças possam acessar esses materiais de forma autônoma, desenvolvendo a habilidade de tomar decisões, escolher atividades e interagir com os colegas. A liberdade de movimento e escolha é uma das principais formas de estimular a autonomia, aspecto central no processo de aprendizagem infantil.

A interação social também é um componente fundamental no ambiente educativo da Educação Infantil. O espaço e o tempo devem ser organizados para garantir que as crianças tenham oportunidades de interagir com seus colegas, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, respeito e cooperação. Para isso, é importante que os educadores criem momentos e espaços que incentivem o trabalho em grupo, as trocas de experiências e o desenvolvimento emocional. Além disso, o tempo dedicado às brincadeiras deve ser suficiente para que as crianças possam estabelecer vínculos com os outros e expressar suas emoções, necessidades e desejos de forma livre e espontânea. A brincadeira é uma das principais formas de as crianças se expressarem, resolverem conflitos e compreenderem o mundo ao seu redor.

Portanto, a organização do tempo e do espaço não deve ser vista apenas como uma questão prática, mas como uma estratégia pedagógica essencial para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia, a criatividade e a aprendizagem significativa. Um ambiente bem organizado oferece as condições necessárias para que as crianças explorem seus potenciais, interajam com o mundo ao seu redor e se preparem para a vida adulta de forma mais segura e confiante. Para isso, a colaboração entre professores, gestores e famílias é imprescindível, pois é fundamental que todos estejam alinhados em suas expectativas e práticas pedagógicas, visando o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, E.; JÚNIOR, D. A organização do tempo e do espaço na educação infantil: reflexões e práticas pedagógicas. Editora Educação, 2011.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Indicadores de qualidade na Educação Infantil: um instrumento para a avaliação participativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017. CAMPOS, Maria Malta; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MOURA, Eliane Tessarolo Haddad. Tempo e espaço na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDINI, Lella. O espaço como terceiro edu-

cador. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUV, R. O último menino: porque as crianças estão perdendo a conexão com a natureza e como podemos resgatar essa relação. São Paulo: Cultrix, 2008. LÜCK, H. A educação infantil e a organização do tempo e do espaço. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDES, E. O espaço e o tempo na educação infantil: o ambiente como elemento de aprendizagem. Editora X, 2012.

OLIVEIRA, M.; SILVA, P. O papel do ambiente na educação infantil: a organização do espaço como mediador das aprendizagens. Revista Brasileira de Educação Infantil, 2009, 9(2), 87-99.

OLIVEIRA, M. A organização do espaço na educação infantil: um olhar sobre os materiais e as interações. Revista Brasileira de Educação Infantil, 2012, 9(1), 55-70.
OLIVEIRA, M.; SILVA, P. A rotina na educação infantil: segurança, liberdade e desenvolvimento. São Paulo: Editora da Universidade, 2011.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA

RESUMO
O presente trabalho aborda a questão do ensino de História nas séries iniciais, levando em consideração os conceitos, os objetivos e as evoluções do ensino de História. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, no qual foi utilizado livros, artigos científicos, revistas e pesquisas na internet. Os conteúdos abordados destacam a história como uma disciplina crucial para entender nosso mundo, guiando-nos no aprendizado de lições valiosas, reconhecendo a diversidade cultural e colaborando para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade. A contextualização do tema se faz necessária para reflexão da necessidade de proporcionar uma base sólida de conhecimentos históricos desde as séries iniciais, a fim de que os alunos sejam capazes de compreender a sociedade em que vivem e os processos que a constituíram.
Palavras-chave: História. Ensino. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Ainda é comum em muitas de nossas escolas o desinteresse e até mesmo a apatia dos alunos nas aulas de História. Alguns professores acreditam que não é possível ensinar e aprender História sem antes alfabetizar os alunos. Alguns pais e professores desvalorizam a disciplina em favor de outras.

Nessa pesquisa será abordado o conceito de História e suas fases, propondo reflexões sobre a prática escolar do ensino de História, considerando, ainda, a formação ampla do educando para que o mesmo desenvolva atitudes de autonomia em relação a seus estudos e pesquisas, partindo do conhecimento adquirido no âmbito social que está inserido.

Outro aspecto apontado na pesquisa é em relação a questão do tempo como uma dimensão que possibilita a análise da História, uma vez, que o tempo desempenha um papel fundamental na compreensão e interpretação dos eventos históricos.

Ao estudar a História, é essencial considerar o tempo como uma categoria que organiza e dá sentido aos acontecimentos, ajudando a entender como os eventos se conectam, evoluem e influenciam uns aos outros.

Ou seja, a análise da História não pode ser feita sem considerar quando algo aconteceu, como os acontecimentos se sucederam ao longo do tempo e as relações causais entre passado, presente e futuro. O tempo, então, funciona como uma dimensão para organizar e interpretar o fluxo de eventos históricos de maneira mais clara e coerente. Assim, o aluno desenvolve as capacidades de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade através da História.

HISTÓRIA, SEUS CONCEITOS, OBJETIVOS E EVOLUÇÕES

Etimologicamente a palavra História significa “narração metódica dos fatos políticos, sociais, econômicos e culturais, notáveis na vida dos povos e da humanidade em geral. Conjunto de livros e autores desses fatos. Estudo da origem e desenvolvimento de uma arte ou ciências”.

No século V a.C, a História era considerada como mito, pois era a maneira de relatar fatos e acontecimentos, neste século Hecateu Mileto, escreve sobre o que acredita ser verdade porque acredita que as lendas dos gregos são diversas e visíveis.

Desde o início, a História e a Filosofia estão interligadas, a Filosofia por sua vez trata do conhecimento em geral, abrangendo todas as áreas, as quais mais tarde assume caráter autônomo: “a matemática, a biologia, a astronomia, a política, a psicologia, etc” (Borges, 1993, p. 19).

São os gregos que realizam a descoberta sobre a importância da explicação histórica. Heródoto, orientado por Hecateu de Mileto, dispõe-se a procurar a verdade através de investigações, torna-se o pai da História, pois é o primeiro a empregar a palavra através de investigações e pesquisas. Em sua obra, Heródoto de Calicarnasso explica

que seu objetivo é impedir que as ações dos homens sejam apagadas com o tempo, por esse motivo se junta a historiadores gregos para realizar indagações entre contemporâneos escrevendo a História, tradições, orais e registros escritos.
Os gregos queriam saber, como as cidades/estados se organizavam e quais as transformações sofridas por elas; percebe-se então, que os historiadores procuram justamente explicar os momentos e situações sofridos pelas sociedades nas quais estão inseridos.
Nota-se então, que não há uma preocupação atemporal, distante como no mito, mas sim, a de entender um momento histórico presente ou de um passado recente.
Partindo da grande preocupação da verdade, Políbio, grego e historiador do século 11 a.C. escreve que os historiados devem ter uma postura de imparcialidade, esquecendo-se dos sentimentos de amor aos amigos e o ódio aos inimigos. Outros estudiosos acreditavam que a História deveria permitir alguma influência do autor, alegando que a mesma não é imparcial, pois é escrita por alguém.
A História sempre teve como função explicar a sociedade sobre ela mesma, colocando-se hoje em dia mais ligada às áreas do conhecimento estudadas pelo homem, tais como: a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Geografia, etc; tentando demonstrar a importância que o homem teve e tem em sociedade. Cada área é específica, exigindo então uma ligação entre elas para uma visão ampla e completa. Essa ligação experimentada por estudiosos é denominada interdisciplinaridade, pois nela estão inseridas diferentes disciplinas, nestas tentativas alguns atingem maior êxito que outros.
"Atualmente a História é uma ciência bastante fecunda" (Borges, 1993, p. 50).
A História tem como essência a transformação, nada permanece da mesma maneira, nada é imutável, tudo se transforma com o passar dos anos, através do tempo.
Nesse sentido, Pereira (2013, p. 13) enfatiza:

O conhecimento da história da civilização é importante porque nos fornece as bases para compreender o nosso futuro, permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós equacionaram as grandes questões humanas.

Assim, ao se estudar História deve-se compreendê-la como uma disciplina de reflexão da realidade, associação de valores e mostrar para o aluno que ele faz parte da História não na forma de memorização de datas e de fatos históricos, mas como pessoa dentro de um contexto social. A História não se limita só a uma linha de tempo, mas pode tornar um indivíduo um ser histórico e pensante da sua própria prática. [...]. (ONORIO; TREVISO, 2017, p. 276)

O tempo é uma dimensão que possibilita a análise da História. O tempo histórico não tem ligação ao tempo cronológico, mas sim as mudanças aparentemente rápidas, cotidianas, como por exemplo, um golpe de caráter político que pode ser acompanhado através de jornais ou mudanças lentas de caráter marxista, etc.
Cada sociedade tem sua característica histórica, está por sua vez é única. "A História é uma busca constante e consciente da reconstrução teórica da vida..." (Bauer, 1997, p. 63).
A História ou o estudo crítico da História apresenta quatro momentos de suas evoluções.
Primeiro: História - Crônica, da antiguidade dos cronistas medievais. É a história heróica, das batalhas, dos reis, dava lições de moral, era a mestra da vida.
Segundo: História – Ciência, a História científica do século XIX, ligada ao desenvolvimento das demais ciências sociais, como a Sociologia, a Antropologia, fórmula problemas e dá as respostas, usando métodos práticos, a análise documental; ganha assim um sentido pragmático, isto é, deve compreender as transformações do passado e apontar diretrizes para o futuro.
Terceiro: História total, fortemente ligada às ciências sociais, ao marxismo, ao estruturalismo procura ultrapassar a aparência dos fatos e atingir captar o sentido das mudanças, por isso, privilegia as rupturas em detrimento da continuidade.
Quarto momento: Nova História – Social, movimento de oposição à história mais in-

terpretativa, mais estruturada; valoriza a História da Cultura, das mentalidades, das representações, dos mitos, do cotidiano, sem se ocupar da busca de relações determinantes.
De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BNCC, 2018, p. 397).

O professor deve proporcionar aos alunos um ensino no qual consiga perceber que faz parte desse processo histórico; no tempo e o espaço, mesmo com essa divisão histórica fragmentada.
O aluno deve ser um agente histórico, participativo e consciente das sucessivas transformações, devendo sempre priorizar o estudo de campo e do meio, partindo da realidade local do aluno.
Para que o aluno desenvolva as capacidades de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista sua transformação é preciso que a escola lhe forneça condições para seu desenvolvimento, a começar pela metodologia aplicada ao processo ensino-aprendizagem. É importante que a prática docente tenha a intenção de levar o aluno à construção de conceitos, pois é desse modo que se pode chegar a um conhecimento concreto a partir da realidade própria de cada um e não o ensino memorizado como há muito tempo vemos. "Georg Kerschensteiner (18541932) critica severamente o ensino livresco e voltado para a memorização.
Para ele, a educação é um produto da sociedade e tem função social" (...) (ARANHA, 2002, p. 173).
Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam a adoção de práticas pedagógicas focadas na reflexão e na percepção:

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do "eu", do "outro" e do "nós" no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços (BRASIL, 1998, p. 34 e 35).

É preciso, portanto, que a escola através de seus professores possa oferecer aos educandos uma formação humana mais abrangente, voltada para valores sociais e transformadores que naturalmente não consta dos manuais escolares e dos métodos tradicionais de ensino.
Diante do exposto, Pereira (2013, p. 13) destaca:

Faz-se necessário que a escola e o professor de História nas Séries Iniciais, considerem que é preciso instigar no aluno a formação de uma consciência crítica e cidadã, uma vez que está deve ser encarada como mola propulsora para passos na formação histórica, de cada agente.

Já dizia Celestian Freinet (...) "que o conhecimento verdadeiro é sempre recriação, ele estimula a exploração e a curiosidade, a coleta de informações, feita tanto pelos alunos como pelos professores, o debate, por fim, a expressão escrita" (ARANHA, 2003, p. 174).
Estudar história nos ajuda a tomar decisões informadas e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. Ao compreender as raízes dos problemas atuais, podemos encontrar soluções mais eficazes e promover a paz e a cooperação entre as nações.
Para o ensino de História, preocupados com a formação integral, crítica e transformadora do aluno é relevante que levemos em

consideração as técnicas criadas por Freinet, que visa contribuir para o aprendizado da criança:

- O interesse dos alunos pela vida fora da escola que é a aula das descobertas;
- A auto-avaliação onde o próprio aluno registra tudo o que aprendeu quando um tema é concluído;
- Correspondência interescolar aprendendo com alunos de outras comunidades, percebendo assim outros costumes, é o desenvolvimento da pluralidade cultural.
- Além dessas técnicas, vieram enriquecer o nosso trabalho pedagógico, os avanços da informática, aliados da tecnologia, entretanto espera-se que ainda o educador trabalhe: aula passeio, estudo do meio, jornal mural, bibliotecas e outros.

Para Freinet, a formação do aluno deve se basear em técnicas de livre expressão, em descobertas pela investigação e experimentação, vista numa totalidade e não fragmentada, para que os alunos construam seu próprio conhecimento e que se tornem integradores e participativos.

Nesse sentido, Silva e Fonseca (2010, p. 14) afirmam que:

> Cresceu a pesquisa cientifica cujo objetivo de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar.

> Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos.
>
> Estudar e compreender o lugar e as relações que se desenvolvem significa entender naturais e humanas. Muitas vezes temos que buscar explicações fora por motivos externos e alheios a nossa vontade.
>
> Assim a História passa a ser uma disciplina fundamental para a compreensão do mundo e seu processo de transformação. Nas escolas, os professores poderiam propor aos seus alunos a
> capacidade de pensarem sua realidade de forma crítica. Sendo isso, é impossível se organizar para uma ação maior e conjunta, e o interessante é que, sendo formadas novas consciências críticas sobre a realidade, aquilo que parecia impossível de ser imaginado sobre algumas mudanças, a partir das ações populares, pode passar a ser uma realidade. (ONORIO; TREVISO, 2017, p. 288).

A História é uma disciplina fundamental para o entendimento do mundo em que vivemos, pois nos ajuda a compreender como o passado influencia no presente e no futuro. Através da análise dos eventos passados, podemos aprender lições valiosas e evitar a repetição de erros. Além disso, a história nos permite entender a diversidade cultural e a complexidade das sociedades ao redor do mundo, promovendo o respeito e a tolerância entre os povos. Portanto, é essencial valorizar o estudo da história para construirmos um futuro mais consciente e harmonioso. Ao compreendermos os acontecimentos do passado, somos capazes de tomar decisões mais informadas no presente e contribuir para um mundo melhor no futuro.

A História se torna uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que ao estudar a história, podemos aprender com os erros do passado e buscar soluções mais eficazes para os desafios atuais. Dessa forma, a história se torna uma fonte de inspiração para a construção de um mundo mais justo, pois, podemos encontrar soluções mais eficazes para os desafios que enfrentamos.

O ensino de História nas séries iniciais desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, contribuindo para sua compreensão do mundo a sua volta e para o desenvolvimento de habilidades críticas.

O ensino de História visa a formação de indivíduos críticos, conscientes de sua identida-

de e cidadania e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.
Dessa maneira, é de extrema importância que os professores estejam bem-preparados para transmitir o conhecimento histórico de forma envolvente e estimulante, utilizando recursos didáticos adequados e abordagens pedagógicas inovadoras. Além disso, é fundamental promover atividades práticas e interativas, como visitas a museus e locais históricos, para enriquecer a experiência dos alunos e estimular o aprendizado significativo.
O ensino de História também deve estar conectado a outras disciplinas, para que os estudantes possam compreender a relação entre diferentes áreas do conhecimento e aplicar os conceitos aprendidos de forma integrada.
É necessário incentivar a pesquisa e o trabalho colaborativo, estimulando a curiosidade e o senso crítico dos alunos.
Para isso, é fundamental boas práticas no ensino de História nas séries iniciais, pois, através de atividades dinâmicas e significativas, é possível despertar o interesse dos alunos pela história, estimulando o pensamento crítico, a reflexão sobre sua própria identidade e a compreensão do mundo em que vivem, assim, professores engajados e alunos motivados podem transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e construção do conhecimento histórico.
Ao formar indivíduos críticos e conscientes de sua identidade e cidadania, o ensino de História nas séries iniciais contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.
O espaço construído resulta da história de pessoas, dos grupos que nela vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem e usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, as paisagens e tornam significativo o seu estudo.
Para Callai, "compreender o lugar em que se vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem, pois todo lugar é repleto de historicamente situadas num tempo e espaço, que pode ser o recorde de um espaço maior e não é isolado, nem independente". É do entendimento dessa relação que se encaminha à compreensão do mundo e que devemos considerar que a História e a Geografia são ciências básicas na formação do aluno, e pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca, dotá-lo de espírito crítico que o capacitará a interpretar essa mesma realidade.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam a importância do ensino de História na formação do estudante como cidadão:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere.
(BRASIL, 1998, p. 36)

É preciso que os discentes sejam capazes de discernir as várias linhas e correntes de interpretações que se podem dar aos fatos históricos e em seus devidos contextos e, a partir daí realizar suas escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais. Buscar conexões entre presente e passado da História, transitar das partes para o todo e deste para as partes, enriquecerá os conhecimentos dos alunos dos vários ciclos do Ensino Fundamental, tornando possível o desvendamento das múltiplas contradições sociais e permitindo a reconstituição crítica da história.
Outro aspecto relevante para o ensino de História nas séries iniciais é o conceito de tempo que pode abarcar concepções múltiplas. Para trabalharmos o conceito de tempo na escola é importante levarmos em consideração os conhecimentos que as crianças tem sobre o assunto e desenvolver as noções de ordem e sucessão, de duração e simultaneidade. É importante trabalhar atividades didáticas que envolvam diferentes perspectivas do tempo, estudar mediações de tempo, calendários de diferentes culturas, distinguir periodicidade, mudanças

e permanências nos hábitos e costumes de sociedades estudadas.
Nesse sentido, Nemi e Martins (1996) declaram:

[...] O tempo possui uma representação no espaço. Em cada uma das várias sociedades que existem hoje, e também naquelas que desapareceram, existe uma percepção e uma utilização peculiar do espaço. O tempo não pode, portanto, ser marcado apenas pelos acontecimentos [...]. Ele precisa ser dimensionado segundo as transformações que o homem realiza em seu espaço social. (NEMI e MARTINS, 1996, p. 78).

No estudo de História o tempo cronológico é quando nos referimos e pensamos no relógio que marca as horas das datas importantes e significativas. É o tempo qualificado, o tempo, como medida que se faz presente na escola, nos livros didáticos. Construir junto com os alunos o conceito de tempo cronológico é levá-los a pensar sobre o tempo contínuo e suas relações.
O tempo da duração em História considera-se como a dimensão a partir de identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades, que permite valorizar diferentes dimensões sobre o tempo de curta, média ou longa duração.
É importante ainda considerar a dimensão do tempo que predomina como ritmo de organização de vida coletiva, ordenado e sequencionando, cotidianamente, as ações individuais e sociais, como por exemplo, a rotina de plantio dos camponeses relacionados aos ciclos naturais, o tempo da natureza; ou numa fábrica onde os operários ganham por hora chamado de "tempo da natureza". Assim, os alunos podem compreender e encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual.
Dessa maneira, pode-se refletir que a História é uma disciplina fundamental para entender o mundo em que vivemos, ajudando-nos a entender as influências passadas nos eventos presentes e futuros. Isso nos ajuda a aprender lições valiosas e evitar a repetição de erros. Também nos ajuda a entender a diversidade cultural e a complexidade das sociedades, promovendo o respeito e a tolerância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História tem uma importância fundamental na formação da cidadania nos alunos, a compreensão da experiência humana nos diversos tempos e lugares torna-se essencial para que possamos conhecer quem somos e onde queremos chegar como cidadãos e indivíduos participativos de uma sociedade que está em constante evolução.
Dessa maneira, o ensino de História nas séries iniciais pode ser considerado como uma disciplina com capacidade de estimular o interesse dos estudantes, promover a reflexão crítica e compreender como o passado influencia no presente e no futuro.
Assim, o presente trabalho propõe reflexões que levam em consideração a relevância do ensino de História e como os professores nesse contexto, articulam o ensino e a pesquisa histórica para conduzir os alunos às descobertas e juntos explorarem as possibilidades para a compreensão de experiência vivida por outras sociedades em outras épocas, canalizando esse conhecimento para a sua própria formação.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A. A História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BAUER, C. Reflexões sobre o tempo e a construção da história. São Paulo, Ed. Pulsar, 1997.

BORGES, V. P. O que é história, 2ª Ed. rev. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF,
1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br › arquivos › pdf › livro05>.
Acessado em: 10 de fev. 2025

NEMI, L. L. Ana; MARTINS, C. João. Didática de História: o tempo vivido:
uma outra história?. São Paulo, Editora FTD, 1996.

ONÓRIO, Márcio José; TREVISO, Vanessa Cristina. A Importância do Ensino de História no Ensino Fundamental I, a partir de uma Perspectiva Marxista. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro- SP, 2017, p. 274- 295. Disponível em: https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cade rnodeeducacao/sumario/50/26042017193457.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, M. B. O Ensino de História nas Séries Iniciais. 2013. Disponível em: O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental sob um olhar reflexivo. Acesso em: 18/11/2024.

SILVA, A. Marcos; FONSECA, G. Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo, Revista Brasileira de História, 2010.

AUTISMO: INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS

CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

RESUMO
A inclusão de alunos autistas na educação é um tema de grande relevância e um grande desafio para a sociedade atual. Garantir uma educação inclusiva é um direito fundamental, e é necessário enfrentar as dificuldades e buscar caminhos que promovam uma educação de qualidade para todos. A conscientização e o conhecimento sobre o autismo são fundamentais para que as instituições de ensino possam criar ambientes acolhedores e oferecer recursos e suportes adequados. Também é fundamental que haja uma colaboração assertiva entre a escola e as famílias, para que o aluno se sinta acolhido e se desenvolva em todos os âmbitos. Destaca-se a importância de promover a inclusão dos alunos autistas na educação, reconhecendo suas habilidades e necessidades individuais, e buscando o fortalecimento de uma educação inclusiva e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Autismo, Educação, Dificuldades.

ABSTRACT:
The inclusion of autistic students in education is a highly relevant topic and a major challenge for today's society. Ensuring inclusive education is a fundamental right, and it is necessary to face difficulties and seek ways to promote quality education for all. Awareness and knowledge about autism are essential for educational institutions to be able to create welcoming environments and offer adequate resources and support. It is also essential that there is assertive collaboration between schools and families, so that students feel welcomed and develop in all areas. The importance of promoting the inclusion of autistic students in education is highlighted, recognizing their individual abilities and needs, and seeking to strengthen an inclusive and egalitarian education.

KEYWORDS: Inclusion, Autism, Education, Difficulties, Strategies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma pauta bastante debatida na atualidade e traz consigo inúmeras problemáticas e diferentes propostas com o objetivo de tornar - na prática - o ambiente escolar, um local que não apenas acolhe, mas detém dos recursos suficientes para receber aos indivíduos que possuem alguma deficiência intelectual.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e, em São Paulo, na Lei Estadual nº 16.925/2019, prevê a garantia dos direitos e a inclusão do aluno com deficiência. Contudo o cenário atual da maioria das escolas aponta na direção contrária, com a ausência de profissionais formados e capacitados para o apoio e desenvolvimento desses indivíduos, bem como o descaso no que diz respeito à estrutura adequada para recebê-los.

Nesse artigo trataremos especificamente sobre o TEA (Transtorno do Espectro autista), mais conhecido como autismo, tal qual é caracterizado como transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e as interações sociais. Dentro do espectro existem diferentes manifestações com suas especificidades, podendo cada uma apresentar variadas ramificações. Os alunos autistas possuem particularidades que podem dificultar o aprendizado em um ambiente escolar convencional, exigindo atenção especial e recursos específicos para atender às suas necessidades.

Frente a esse contexto, abordaremos a importância da difusão do conhecimento sobre o tema, bem como, as práticas educacionais eficazes para promover a inclusão dessas crianças na escola. Além disso, exploraremos as barreiras enfrentadas pelos educadores e pais na busca da educação inclusiva para crianças autistas e como superá-las.

Em última análise, o objetivo é propor uma reflexão sobre as inquietantes questões que envolvem as evidentes lacunas dentro da educação brasileira, e propor alternativas

para valorização, respeito à diversidade e educação que pode mudar o mundo.

A metodologia escolhida para a obtenção dos dados foi uma pesquisa exploratória qualitativa, que permite explorar e compreender o significado atribuído ao tema, buscando a melhor compreensão do tema apresentado. Para melhor definir e detalhar, foi necessário a leitura e estudo de artigos acadêmicos, livros e até mesmo as leis que esmiúçam o assunto, dentre eles, A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e a Lei Estadual nº 16.925/2019 que estabelecem o direito à educação inclusiva e à acessibilidade para as pessoas com deficiência, incluindo o autismo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Dutra et al., 2008) é uma referência importante para o planejamento e implementação de estratégias de inclusão educacional para alunos com autismo. A política destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas, do uso de tecnologias assistivas e de estratégias de suporte individualizado para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos os alunos.

Para uma educação inclusiva efetiva, é importante compreender as características e necessidades específicas dos alunos com autismo. A obra de Kanner (1943) é um marco na história do entendimento do autismo, e a definição de autismo evoluiu ao longo do tempo. Miller et al. (2007) discutem a relação entre as dificuldades sensoriais e a comunicação e comportamento dos indivíduos com autismo, enquanto Bosa (2002) apresenta uma revisão sobre as diferentes interpretações do autismo ao longo da história.

Baron-Cohen et al. (1985) propuseram a teoria da mente, que sugere que os indivíduos com autismo têm dificuldade em compreender as intenções e emoções dos outros. Esse conceito tem sido importante para o desenvolvimento de intervenções educacionais. Muitas outras leituras foram feitas, para fundamentar uma análise aprofundada, contendo ao final deste artigo todas as referências utilizadas.

Além destes, foram pesquisados artigos por meio de plataformas de busca, como o Google Scholar, por exemplo.

Introdução Ao Autismo: Conceitos E Definições;

Segundo o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o autismo é caracterizado pela presença de déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição que abrange diversas manifestações e níveis de gravidade do autismo (APA, 2013). Mello (2007, p. 16) descreve o autismo como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Kanner (1943), em um dos primeiros relatos sobre o autismo, descreveu a condição como um distúrbio do contato afetivo, com uma completa ausência de interação social e comunicação. Desde então, a compreensão do autismo evoluiu significativamente, sendo que, atualmente, entende-se que a condição é influenciada por diversos fatores, incluindo fatores genéticos, biológicos e ambientais (Baio et al., 2018).

Há diversas teorias que buscam explicar os mecanismos subjacentes ao autismo. Uma das mais conhecidas é a teoria da mente, proposta por Baron-Cohen et al. (1985), que postula que as pessoas com autismo têm dificuldade em compreender as emoções e intenções de outras pessoas. Outra teoria é a hipótese da integração sensorial, que sugere que os indivíduos com autismo apresentam dificuldades em integrar adequadamente informações sensoriais (Miller et al., 2007).

Apesar dos avanços na compreensão do autismo, ainda há muito a ser descoberto sobre a condição. Diversas pesquisas buscam investigar e desenvolver tratamentos mais efetivos para a condição. É fundamental que a sociedade como um todo trabalhe para entender e apoiar essas pessoas, garantindo-lhes os direitos e oportunidades necessá-

rias para uma vida plena e inclusiva.

DAS DIFICULDADES E DA NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO

Assim, como visto no tópico anterior, ainda há muita pesquisa a ser realizada para que a inclusão real dos alunos portadores de espectro autista, seja feita. Logo, a inclusão escolar de alunos com autismo exige um olhar atento e especializado por parte dos educadores de apoio e professores que atuam em sala de aula. Pois, como dito, apesar dos avanços na compreensão do autismo, ainda há muito a ser descoberto sobre a condição. Afinal, cada aluno com autismo tem suas particularidades e demandas específicas que precisam ser atendidas de maneira personalizada para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo e inclusivo.

Por consequência, a capacitação e especialização dos educadores de apoio e professores é fundamental para garantir a inclusão e o sucesso desses alunos na escola. A formação específica em autismo deve incluir conceitos básicos sobre o transtorno, as principais características dos alunos com
autismo e as estratégias pedagógicas mais eficazes para atender às suas necessidades.

Os educadores de apoio e professores que se especializam em autismo podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos com autismo. A especialização permite aos educadores de apoio e professores entenderem melhor as particularidades e as dificuldades desses alunos, bem como as possibilidades de estimulação e aprendizagem.

A capacitação em autismo pode ser feita por meio de cursos de formação continuada, pós-graduação ou outros tipos de capacitação. Além disso, é importante que os educadores de apoio e professores tenham acesso a materiais didáticos e recursos tecnológicos que possam auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo, e assim, para que a especialização em autismo não se limite apenas a um aprimoramento técnico e metodológico. Ela também envolve uma postura mais empática e acolhedora por parte dos educadores de apoio e professores, que devem estar preparados para lidar com as emoções e as necessidades específicas dos alunos com autismo.

Outro ponto importante é que a especialização em autismo deve ser encarada como um processo contínuo, já que o conhecimento sobre o transtorno, e as suas diferentes manifestações, está em constante evolução. Os educadores de apoio e professores devem estar sempre atualizados e dispostos a aprender e a se atualizar para atender às necessidades dos alunos com autismo.

Para as escolas, a capacitação e especialização dos educadores de apoio e professores em autismo deve ser encarada como um investimento importante para garantir a inclusão e o sucesso dos alunos com autismo na escola. Além disso, é fundamental que as escolas ofereçam suporte e recursos para que os educadores de apoio e professores possam aplicar o conhecimento adquirido em sua formação. Deste modo, para que possa haver uma real adaptação dos alunos ao sistema educacional, é necessário haver uma real inclusão destes em sala de aula, não com uma única “fórmula mágica”, mas respondendo à realidade presente, como emoções conflitantes, por exemplo.

Educação e Inclusão

A inclusão de alunos autistas na educação regular é um desafio que requer uma abordagem multidisciplinar. Segundo Fava (2019), a inclusão de alunos autistas na educação deve ser baseada em uma abordagem centrada no aluno, na qual a escola deve estar preparada para atender às necessidades específicas de cada aluno, levando em conta suas características e necessidades individuais. Isso pode incluir a adoção de estratégias pedagógicas específicas, como o uso de imagens e recursos visuais, a repetição de informações importantes e a redução de estímulos que possam distrair ou sobrecarregar o aluno. De maneira geral, no entanto, os alunos com autismo geralmente precisam de um ambiente de aprendizagem estruturado, previsível e visualmente organizado. Eles podem se beneficiar de rotinas claras, horários e instruções consistentes.

Além disso, os alunos autistas podem precisar de suporte adicional na comunicação e interação social, incluindo a possibilidade de uso de recursos de comunicação alternativa e ampliada, como sistemas de comunicação

por imagem ou tecnologias assistivas. Os professores e educadores também devem estar cientes das sensibilidades sensoriais dos alunos autistas e trabalhar para criar um ambiente de aprendizagem confortável, minimizando estímulos excessivos, como ruídos altos ou luzes fortes.

Os alunos autistas também podem se beneficiar de atividades e instruções que os ajudem a desenvolver habilidades sociais, como a compreensão de emoções e a interação com os outros. A inclusão em atividades extracurriculares e grupos de interesse pode ajudar a promover a socialização e o envolvimento com a comunidade escolar.

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (DUTRA et al., 2008, p. 15).

Segundo Ferreira (2018), a inclusão de alunos autistas na educação regular deve ser baseada em três pilares: adaptações curriculares, metodologias e estratégias pedagógicas adequadas e a formação dos profissionais envolvidos.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2010, p. 24).

É fundamental que haja uma parceria efetiva entre a escola e a família dos alunos com autismo, para garantir que haja uma comunicação constante e uma compreensão mútua das necessidades do aluno. Os pais e responsáveis também podem colaborar com a escola, compartilhando informações sobre o histórico médico do aluno, por exemplo, e auxiliando na elaboração de um plano de intervenção personalizado.

A colaboração entre os profissionais da educação, como os professores, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, é essencial para o sucesso da inclusão de alunos autistas na educação regular. Essa abordagem multidisciplinar permite uma visão abrangente das necessidades do aluno, garantindo que as estratégias e intervenções sejam adaptadas de acordo com suas especificidades.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos autistas na educação regular não se trata apenas de garantir acesso físico à escola, mas também de promover uma participação ativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário fornecer suportes adequados, tanto na sala de aula como em outros contextos escolares.

Um dos desafios enfrentados pelos educadores nesse processo é a falta de conhecimento e formação sobre o autismo. Para superar essa lacuna, é fundamental investir em capacitação e atualização dos profissionais da educação, proporcionando-lhes informações atualizadas sobre o autismo, estratégias de ensino, manejo de comportamentos desafiadores e formas de promover a inclusão e interação social dos alunos autistas.

Além disso, é importante fomentar a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo os demais alunos, para que haja compreensão e respeito em relação às diferenças. A criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, livre de estigmatização e preconceito, é essencial para que os alunos autistas se sintam integrados e valorizados, mas também é válido ressaltar que a inclusão de alunos autistas na educação regular não é uma abordagem única para todos os alunos. Cada aluno possui características e necessidades individuais, e é importante adaptar as estratégias e intervenções de acordo com essas especificidades. A flexibilidade e a personalização são essenciais para garantir o sucesso da inclusão e o desenvolvimento pleno de cada aluno autista.

O papel dos pais nesse processo é essencial, comunicando com a escola, as necessidades e peculiaridades que cada aluno portador de

espectro autista tem, para que a escola possa também se adaptar de um modo melhor para que esse aluno seja incluído de modo assertivo.
Portanto, a inclusão de alunos autistas na educação regular é um desafio que requer uma abordagem multidisciplinar, com a colaboração entre os profissionais da educação e o apoio de toda a comunidade escolar. É necessário promover a formação dos educadores, a conscientização da comunidade e a adaptação das práticas pedagógicas, garantindo a individualização e personalização das intervenções para atender às necessidades específicas de cada aluno autista. A inclusão efetiva e significativa desses alunos na escola.
A inclusão na educação não deve ser vista como um processo isolado. É necessário que haja uma mudança cultural e social, para que a sociedade como um todo entenda a importância da inclusão e trabalhe para tornar as escolas e a sociedade mais inclusivas. Somente assim poderemos garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um "laboratório natural" de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

METODOLOGIAS APLICAVÉIS PARA CRIANÇAS AUTISTA
Existem algumas metodologias que podem ser utilizadas pelos educadores, com o objetivo de obter sucesso no sistema de aprendizagem de crianças autistas. Dentre as estratégias que vêm sendo estudadas e desenvolvidas, podemos destacar duas, que tem sido usada por escolas ao redor do mundo:
Prompt:
É uma técnica muito simples que consiste no acompanhamento da aquisição da fala através da repetição das palavras, em que o intermediador irá associar as palavras às imagens, para facilitar o processamento das informações. Com paciência na condução das atividades, o professor irá mediar a absorção do conhecimento e estimular que o aluno se torne protagonista do seu próprio conhecimento. Como descreve no trecho abaixo:

O objetivo principal dessa metodologia é ensinar comportamentos e habilidades aos indivíduos com dificuldades para que eles se tornem independentes e inseridos na comunidade. Para que isso seja possível, os profissionais utilizam técnicas para o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais, de brincadeira, acadêmicas e de autocuidados (...). O Prompt faz parte da técnica comportamental e tem o objetivo de ajudar a criança a emitir as respostas corretas. A ajuda deve ser dada de acordo com o nível de independência que a criança apresenta. Ela pode ser oferecida imediatamente após a instrução, durante a resposta da criança e depois de uma resposta incorreta (Figueiredo, 2014, p. 48 e 55).

Essa atividade também estimula o exercício da oralidade, e das funções necessárias para as interações sociais, como a emissão de opiniões e interpretação do contexto.
É interessante também que o educador adote uma rotina fixa, para que seja previsível, e o máximo organizada possível, já que mudanças acabam se tornando gatilhos para as pessoas dentro do espectro autista. Além disso, o que também pode ajudar é a personalização de objetos que ajudem na autorregulação do aluno em crise, como brinquedos sensoriais que ajudam a distrair e acalmar. Podem também ser utilizados recursos visuais juntamente com as orientações e uma organização de acordo com o perfil da criança. No cumprimento dessas atividades é in-

dispensável o respeito às características individuais, privilegiando o afeto, a mediação paciente e a linguagem objetiva, encorajando o pensamento lógico e criativo.

A IMPORTANCIA DA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES DE APOIO

A capacitação de educadores de apoio é uma das medidas essenciais para garantir a inclusão escolar de alunos autistas. A presença de um educador capacitado e sensível às necessidades dos alunos autistas pode fazer toda a diferença para o sucesso da inclusão escolar. Segundo Farias (2019), a capacitação dos educadores pode permitir que eles identifiquem as necessidades específicas de cada aluno autista, adaptem o currículo e a metodologia de ensino, e desenvolvam estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais desses alunos.

A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. (NOTA TÉCNICA N° 24 /2013 /MEC /SECADI / DPEE).

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos autistas na escola, destacam-se as dificuldades de comunicação, socialização e adaptação às rotinas e atividades escolares. Muitos alunos autistas têm dificuldades em se comunicar verbalmente e em compreender as nuances da comunicação social. Além disso, eles podem ter dificuldades em estabelecer e manter relações sociais com os colegas e professores, o que pode afetar seu desempenho escolar e sua autoestima.

Outra dificuldade enfrentada pelos alunos autistas é a adaptação às rotinas e atividades escolares. Segundo Cunha et al. (2018), muitos alunos autistas têm dificuldades em lidar com mudanças na rotina e em se adaptar a novas atividades. A capacitação de educadores de apoio pode contribuir para superar essas dificuldades enfrentadas pelos alunos autistas. Segundo Barreto et al. (2021), a capacitação dos educadores pode incluir treinamento em estratégias de comunicação alternativa e aumentativa, em habilidades sociais e em estratégias de adaptação do ambiente escolar. Além disso, os educadores podem aprender a trabalhar em parceria com a família e com profissionais de saúde para garantir o melhor atendimento aos alunos autistas.

Em resumo, a capacitação de educadores é uma medida importante para garantir a inclusão escolar de alunos autistas. O conhecimento sobre o assunto facilita as melhores práticas e uma inclusão efetiva. Para tanto os docentes precisam estar dispostos a aprender e ressignificar seu modo de ensino para que todas as crianças possam usufruir dos benefícios duradouros da aprendizagem.

PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: COMPARTILHANDO INFORMAÇÕES E ESTABELECENDO METAS

Como visto em tópicos anteriores, a colaboração entre a escola e a família é fundamental para entender as necessidades específicas de cada criança autista. Neste tópico, será explorada mais a fundo a importância de tal colaboração. A família possui um conhecimento profundo sobre seu filho, suas preferências, habilidades e desafios. Compartilhar essas informações com a escola é crucial para que os educadores possam planejar estratégias de ensino adequadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

Da mesma forma, a escola também deve compartilhar informações relevantes com a família. Isso inclui relatórios de progresso, avaliações e observações feitas pelos profissionais da educação. Essa troca de informações ajuda a manter uma comunicação aberta e transparente entre todas as partes envolvidas, permitindo que tomem decisões informadas e trabalhem juntas em benefício do aluno.

Além disso, a parceria entre a escola e a família permite estabelecer metas educacionais realistas e significativas. Ao trabalhar juntos, pais e educadores podem identificar objetivos específicos que sejam relevantes para o desenvolvimento do aluno autista. Ambas as partes devem ter voz ativa nesse processo, compartilhando perspectivas e experiências que possam contribuir para a definição de metas relevantes. Dessa forma, a criança recebe suporte consistente tanto em casa quanto na escola, impulsionando

seu crescimento e sucesso.
Essas metas podem abranger diversas áreas, como habilidades acadêmicas, habilidades sociais, autonomia e comunicação. A definição conjunta de metas auxilia no alinhamento de esforços e na criação de um plano de intervenção consistente.
A parceria entre a escola e a família não deve se limitar apenas ao planejamento inicial, mas deve se estender ao longo do processo de inclusão. Isso envolve o apoio contínuo para garantir que as estratégias, cuidados e intervenções sejam consistentes em todos os ambientes em que a criança está inserida. A comunicação regular entre a escola e a família é essencial para que ambos possam acompanhar as atualizações, ajustar abordagens e resolver desafios que possam surgir. Essa colaboração contínua ajuda a monitorar o progresso da criança, identificar áreas que requerem maior atenção e adaptar as estratégias conforme necessário. Ao trabalhar juntos, escola e família, promovem maior aproveitamento das técnicas desenvolvidas em sala de aula, e para que os familiares possam testemunhar os avanços e contribuir para as melhorias.

PERSPECTIVAS FUTURAS: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS;
A inclusão escolar de alunos autistas é uma área em constante evolução, que demanda um olhar atento aos avanços e desafios que se apresentam. Segundo Mello e cols. (2020), "é importante compreender que a educação inclusiva não é apenas sobre a matrícula em escolas regulares, mas também sobre a promoção de uma cultura de inclusão que valorize a diversidade e respeite as particularidades de cada aluno".
Porém, além da capacitação de profissionais, é necessário avançar no desenvolvimento de tecnologias e recursos que possam auxiliar no processo de inclusão escolar. Segundo Kavathatzopoulos e Biniari (2020), "a tecnologia pode desempenhar um papel importante na promoção da inclusão escolar de alunos autistas, desde recursos que facilitem a comunicação até jogos e atividades que estimulem o desenvolvimento social e emocional". Outro aspecto a ser explorado é o preconceito e a falta de compreensão por parte da sociedade em geral. De acordo com Oliveira e Vasconcelos (2017):
" A conscientização e a sensibilização da sociedade são fundamentais para que a inclusão escolar de alunos autistas seja uma realidade, garantindo que esses alunos sejam aceitos e respeitados em todas as esferas da vida social".
Hoje com os avanços tecnológicos que possuímos já existem, já podemos contar com diferentes atividades que estimulam a interação, a socialização e a alfabetização. A tecnologia assistida dispõe de hardwares, softwares, hipermídias, hipertextos e uso da internet nos diferentes aparelhos eletrônicos. Atividades com jogos são recursos pedagógicos que podem promover uma aprendizagem mais dinâmica e divertida, facilitando a comunicação e interpretação, dentre os aplicativos que cumprem essa função podemos citar o Scala que é um aplicativo que auxilia no desenvolvimento da comunicação, possuindo narrativas visuais, gravação de áudio e alteração de imagens para criação de histórias. Outro programa que também incentiva a socialização é o Software Aproximar que funciona por meio da exibição de vídeos com a descrição de gestos para a repetição, possibilitando que o indivíduo visualize a si mesmo repetindo o movimento na tela, bem como também possui vídeos motivacionais.
Na realidade, o uso de jogos e tecnologias já tem se mostrado uma efetiva fonte de recurso - especialmente em crianças com TOD - Transtorno do Opositor Desafiador, por exemplo. No caso específico desta manifestação, o aluno neuro divergente desafiador necessita ainda mais do apoio escola-família. Como diz Danielle Silva (2022):
O uso de técnicas de jogos, com mecanismos de resposta, tem sido grandemente utilizado para alunos com tal transtorno. Em artigo do portal de educação e saúde JFlowersHealth, é citado o chamado “treinamento de neuro feedback”, uma nova técnica promissora cujo treinamento busca desenvolver de modo científico e neurológico o tratamento de diversas neuro atipicidades. Por meio de uma espécie de resposta visual a um estímulo, o paciente responde de maneira positiva

ou negativa, escolhendo respostas certas que irão lhe gerar mais foco, tudo isso enquanto suas ondas cerebrais são monitoradas, para que os jogos ali feitos ajudem em seu tratamento. Tal prática pode gerar de modo muito positivo impactos no campo do Transtorno do Opositor-Desafiador, bem como do autismo de forma geral, para o desenvolvimento das funções executivas tanto em casa como em escala de aula, como é o tema deste artigo.

O tratamento de neuro feedback tem efeitos positivos na modulação cerebral e potencialmente não parece trazer nenhum tipo de prejuízo ao portador de autismo. Contudo, por ser um tratamento novo, a impossibilidade do uso da técnica é ainda grande. Isso pois dois grandes impedimentos travam o desenvolvimento desta atividade. Sendo eles o preço (ainda extremamente alto no Brasil) e o período de tratamento (que pode incluir de 40 até 60 sessões para que se tenha um real resultado), o que se impossibilita no cenário econômico de muitas famílias e escolas.

Mas essa tecnologia demonstra que o corpo docente - principalmente do primário e de educação infantil - precisa despertar para os avanços na área de educação e da tecnologia de saúde para que possam de maneira efetiva utilizar os meios que já estão dispostos para facilitação do processo educativo de crianças e adolescentes autistas. Outro aspecto a ser explorado é o preconceito e a falta de compreensão por parte da sociedade em geral.

O autismo possui alguns padrões de comportamentos incomuns para um indivíduo neuro típico, como agressividade frente a estímulos exagerados, seletividade alimentar, dificuldade de comunicação assertiva no relacionamento social, e gestos repetitivos que auxiliam na autorregulação. Esses comportamentos podem ser interpretados incorretamente como rebeldia, desobediência ou lentidão - como no exemplo do TOD, visto acima - e decorrente disso ainda mais rejeição e exclusão.

Além disso, o conceito de que todas as pessoas autistas são iguais e possuem as mesmas estereotipias também é uma visão muito comum, e que acaba pré-julgando a capacidade particular de cada um, e limitando as expressões e características individuais.

Logo, quanto mais o assunto for divulgado no ambiente escolar, menos haverá espaço para o fomento de preconceitos. A expectativa é que por meio da constante abordagem do tema, os rótulos sejam desfeitos e contribuam para o maior respeito das pluralidades humanas, juntamente com práticas condizentes para que esse discurso se concretize na realidade.

CONCLUSÃO

Por fim, é fundamental destacar que a inclusão escolar de alunos autistas não é um processo fácil e que demanda esforços conjuntos de diferentes áreas, que deve ser enfrentada com continuidade, comprometimento e trabalho em equipe.

Dito isso o principal desafio da escola é, por meio da conscientização, capacitação do docente e recursos disponíveis incentivar a autonomia, conhecimento e independência desses estudantes promovendo a aprendizagem mútua, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de estimular a criatividade e a inovação, para crescerem cidadãos capazes de tomar suas próprias decisões e de relacionar-se com o mundo que os cerca. Assim, a colaboração de diferentes áreas, como saúde, educação e assistência social, além do envolvimento da família e da comunidade escolar como um todo, é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAIO, J., WIGGS, L., CHRISTENSEN, D. L., MAENNER, M. J., DANIELS, J., WARREN, Z., ... &

DOWLING, N. F. (2018). Prevalence of autism

spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. MMWR Surveillance Summaries, 67(6), 1-23.

BAIO, J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. MMWR Surveillance Summaries, v. 67, n. 6, p. 1-23, 2018.

BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). Autismo e educação: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BARON-COHEN, S. et al. Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, v. 21, n. 1, p. 37-46, 1985.

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK, Giomar Maria Poletto. A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó, Curso de Pedagogia, 2017.

BARRETO, R. F. et al. Capacitação de educadores de apoio para a inclusão de alunos autistas: uma revisão integrativa da literatura. Revista de Educação Especial, v. 34, n. 68, p. 829-844, 2021.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). Autismo e educação: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2015.

CUNHA, M. M. et al. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: estratégias para a adaptação à rotina escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 2, p. 223-234, 2018.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em: . Acesso em: 22 ago. 2014.

FAVA, D. D. A. (2019). A inclusão escolar do aluno autista: uma abordagem multidisciplinar. Revista Educação em Debate, 41(78), 86-95.

FARIAS, G. Capacitação de educadores para inclusão de alunos autistas: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Revista de Educação Inclusiva, v. 3, n. 1, p. 67-81, 2019.

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2(3), 217-250.

KAVATHATZOPOULOS, I. BINIARI, M. (2020). Autistic Spectrum Disorder and the Role of Technology in Education. In: 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). IEEE, pp. 947-951.

MELLO, A. M. C. (2007). Autismo: o que é, o que causa, como identificar, como tratar.

MILLER, L. J., ANZULEWICZ, D., & NOVAK, C. (2007). The impact of sensory processing disorders on communication and symbolic behavior in autism spectrum disorders. In Autism Spectrum Disorders (pp. 63-83).

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

CLAUDIA PRISCO VASCONCELOS

RESUMO
A seguinte pesquisa tem por objetivo evidenciar a importância da contação de histórias para crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A contação de histórias é uma prática muito antiga, possuía o papel social e cultural de transmitir as suas experiências e sabedorias fundamentando a identidade cultural de um povo. Sendo uma dessas experiências, que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. O conto de literatura oral assume diversos papéis por servir como meio para transmitir conhecimento, promover a formação psicológica, intelectual, espiritual, além de ter um caráter humanizador. Nesse contexto o ambiente escolar necessita ser um espaço que promova o contato das crianças com a literatura, que permitam que estes se tornem sujeitos leitores. Isso implica na diversidade de literatura ofertada, nos espaços de leitura planejados e de profissionais com habilidades e competências que entendam a importância desta prática para a formação das crianças desde a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: contação de histórias; aprendizagem; desenvolvimento;

INTRODUÇÃO
mos a contação de história, contextualizando e trazendo características importantes, levantando a parte histórica dessa tradição e sua importância social e cultural. a contação como arte performática que implica na interação do contador e do ouvinte.
Uma criança que cresce num ambiente em que as práticas de leitura estejam presentes, seja observando seus pais ou outros familiares, terá grandes chances de ser uma futura leitora. Entretanto, muitas vezes, os pais não tiveram a oportunidade de estudar ou poder aquisitivo para dar a essa criança chances de entrar em contato com a leitura ou até não possuem o hábito e será na escola o lugar que elas encontrarão a motivação para tal prática.
Sendo assim, a escola precisa assumir seu papel e sua responsabilidade na formação das crianças como leitoras, compreendendo que este aprendizado vai além da decodificação da escrita, mas deve considerar também a leitura como transformadora de vivências e repertórios, como prazer e divertimento, algo capaz de encher os olhos e o coração.
Desse modo, espera-se que a escola crie meios para inserir as crianças no mundo literário, que garanta o acesso a diversidade de literatura existente e proporcione momentos prazerosos de leitura e contaçao de histórias de forma planejada e intencional.

DESENVOLVIMENTO
A contação de histórias sempre esteve presente em nossa vida, remetendo as diversas fases dela e à nossa infância, nos fazendo pensar em algo mágico, lúdico, divertido. Para qualquer pessoa que perguntarmos, esta se lembrará de algum momento ou fato relacionado a uma história que lhe foi contada, pois estas fazem parte da nossa cultura. Desde a antiguidade, histórias reais ou não, eram passadas de geração em geração para ensinar algo, para contar uma fantasia, para transmitir uma lição, dentre outras funções. Segundo Schermack (2012), antes da escrita a humanidade transmitia seus saberes através da oralidade. Pela contação de histórias, uma das mais antigas artes ligadas à essência humana, os homens expressavam o mundo simbólico para sua família e sua aldeia.
Estes momentos eram valorizados pelas pessoas de uma mesma comunidade, pois estas teriam a oportunidade de aprender fatos importantes sobre seu passado ou informações do presente, as quais contribuiriam para sua sobrevivência e bem-estar. Era uma ocasião de grande valia e estima.
O conto de literatura oral propagou-se por meio dos contadores de histórias. Estes possuíam o papel social e cultural de transmitir as suas experiências e sabedorias, fundamentando a identidade cultural de um povo. Nesta relação de troca entre contador

e ouvinte, surge todo o conhecimento de mundo e toda a bagagem cultural e afetiva que influenciam diretamente na formação da identidade dos indivíduos (SCHERMACK, 2012).

Considerando que a arte de contar histórias se constitui em um ritual muito antigo, os líderes organizavam rituais noturnos em torno de uma fogueira, onde crianças, jovens e adultos ouviam histórias contadas por sábios e comunicativos feiticeiros, os quais detinham a sabedoria a ser transmitida para essas gerações. As histórias narradas oralmente buscavam o entendimento dos mistérios que envolviam a natureza, como o surgimento do céu e da terra, o aparecimento e o desaparecimento da lua, a origem do dia e da noite, a criação dos homens, como o Gênesis, por exemplo (SCHERMACK, 2012, p. 2).

Naquela fase da nossa sociedade, as pessoas mais velhas eram valorizadas exatamente pelos ensinamentos que seriam capazes de divulgar aos mais novos, fatos e acontecimentos que somente eles poderiam ensinar. O uso de histórias como facilitador para os ensinamentos na infância pode ser percebido até os dias atuais. Em muitas ocasiões, nos deparamos com histórias contadas para ensinar pequenas lições morais às crianças, bem como solidariedade, afeto, companheirismo, dentre outras ou, até mesmo, o uso de monstros que as amedrontam para que elas ajam de determinada forma ao invés do uso do diálogo, como o homem do saco que "pega" crianças na rua, o monstro do armário e outras mais.

Desse modo, o contador de histórias não transmite uma simples narrativa, mas inicia uma relação única entre ele e aquele que o ouve, utilizando de seu corpo e seus sentidos para transmitir valores, experiências e emoções.

Se pensarmos nesses momentos e todos os sentimentos que desperta nas pessoas, a contação de histórias pode ser um importante aliado para o aprendizado da criança e seu processo de aprendizagem e letramento.

A criança é um ser único e ativo em seu próprio processo de descoberta do mundo e da aprendizagem, pois ela observa, analisa, questiona e interage com o mundo a sua volta de sua própria maneira e vontade, utilizando os meios internos e externos que dispor para isso. Através do que conhece e suas experiências pessoais, irá estabelecendo hipóteses sobre o mundo social em que está inserido.

Gonçalves e Appel (2010) afirmam que esses primeiros contatos da criança com o meio em que vive são seus primeiros passos para aprender a ler, pois a partir das relações que concebe entre essas suas experiências e as usa para resolver os conflitos que lhe aparecem, está procedendo leituras de mundo que a habilita a ler tudo. Ainda segundo as autoras, o conhecimento de mundo "constitui-se naquilo que adquirimos formalmente ou informalmente. Durante o ato de leitura o conhecimento de mundo deve ser ativado em nossa mente para haver melhor compreensão da leitura" (p.72).

A criança aprende na interação com o meio e com o outro, ela precisa dessas relações que lhe trará novas hipóteses e descobertas para reformular o que entende de seu mundo, auxiliando-a em todos os campos.

Para refletir sobre o processe de aprendizado e interação com o outro, utilizaremos as concepções de Vygotsky (1998).

Aprendizado e desenvolvimento estão relacionados desde o início da vida. O aprendizado começa antes da fase escolar, qualquer situação de aprendizagem escolar tem, necessariamente, uma história prévia. Para explicitar essa inter-relação, primeiramente será preciso comentar sobre os níveis de desenvolvimento da criança.

O primeiro nível é chamado de Nível de Desenvolvimento Real (NDR), sendo este as funções mentais já estabelecidas em ciclos de desenvolvimento já completos, ou seja, determinado quando a criança já é capaz de solucionar seus problemas de forma independente.

O segundo nível é o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), determinado quando a criança soluciona seus problemas com auxílio de um adulto ou com colaboração de seus colegas, ou seja, a criança resolve o problema depois de lhe ser fornecido pistas,

mostrado formas de solução ou quando o outro inicia a solução do problema.
Entre esses dois existe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a "distância" ou "espaço de tempo" entre o que a criança realiza de forma independente e o que ela realiza com auxílio do outro. Esta define as funções que ainda estão em processo de amadurecimento.
É preciso que o aprendizado seja direcionado para o Nível de Desenvolvimento Potencial (o que sabe/realiza com auxílio), pois trabalhar com o Nível de Desenvolvimento Real (aquilo que sabe/realiza de forma independente) é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, pois esta não caminhará para um novo estágio do processo de desenvolvimento. Dessa forma, o aprendizado criará a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois despertará vários processos internos de desenvolvimento que operam quando a criança interage com outras pessoas (NDP). Quando esses processos são internalizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (NDR).
A partir dessas ideias, pode-se compreender a inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento. Aprendizado não é desenvolvimento. O aprendizado pode resultar em desenvolvimento e pôr em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam. De acordo com palavras do próprio autor, "[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (p.118).
Mesmo esses dois processos estando relacionados, os dois nunca são realizados de forma igual ou paralela. O processo de desenvolvimento progride atrás e mais lento que o aprendizado. As relações dinâmicas e complexas entre esses processos não permitem uma formulação hipotética imutável a seu respeito. Assim, cada tema a ser trabalhado na escola deve possuir uma relação específica com o nível de desenvolvimento da criança, variando à medida que esta vai de um estágio para outro. Isso mostra a importância de um espaço livre e interativo para o aprendizado das crianças, onde possam não só ter acesso aos novos conhecimentos mediado pelos professores ou contadores de histórias, mas também possam trocar entre si vivências e serem ouvidas de forma respeitosa.
Reconhecemos, no cenário nacional, uma crise no que diz respeito a leitura e interesse pelo ato de ler. Um dos mecanismos responsáveis por esta falha encontra- se na própria escola.

[...] o letramento associa-se ao ato de ler e, sendo esse resultado o produto mais importante da ação da escola nos primeiros anos de formação de uma pessoa, pode representar também a condição de rompimento não apenas do sujeito, mas também da instituição que propicia a aquisição dessa prática (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

A contação de histórias e os seus espaços proporcionados, se mostram uma ação contínua, pois as histórias promovem transformações na compreensão de mundo da criança, repercutindo em sua vida. A cada novo encontro, uma mudança, uma nova apropriação.

E assim, no meio dessas palavras e histórias, as crianças desfrutaram do prazer de recontar e recriar as histórias narradas conforme suas imaginações, operando com liberdade o uso da linguagem. Dessa forma, a literatura lhes proporcionou uma forma de dar sentido ao mundo e a elas mesmas. É por isso que os autores elegem o contato com a literatura como fundamental para o desenvolvimento humano e concebem o letramento literário "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (GONÇALVES; APPEL, 2010, p.76).

Esse processo de descoberta deve acontecer no profissional docente e no contador de história despertando a paixão nas crianças.
Um ambiente educacional vai além do aprendizado de conteúdos formais e escolarizados, enquanto um dos primeiros e principais núcleos sociais da criança, a escola apresenta papel essencial na sua formação e desenvolvimento, tendo o dever de abordar temas que vão além de matérias e te-

máticas específicas, mas lidar com conceitos que o auxiliarão em sua vida, e a contação de história se constitui um importante instrumento nesse processo.
A contação de histórias no ambiente educacional pode ser um importante aliado para profissionais e crianças, pois além da questão do prazer e divertimento que, por si só, já despertam o interesse infantil, é capaz de envolver aprendizados em inúmeras esferas complementares que só trarão benefícios a todos.
Para Ferreira (2015, p. 44), "o conto de literatura oral assume diversos papéis na instituição escolar, por servir como meio para transmitir conhecimentos, e promover a formação psicológica, intelectual, espiritual, além de ter um caráter humanizador".
Um dos primeiros pontos a citarmos aqui, se refere ao resgate de tradições e da cultura. A contação de histórias já implica, necessariamente, um resgate histórico como vimos anteriormente, sem mencionar que a escolha dos textos e contos podem trazer vivências até então desconhecidas para as crianças, além de trazer a representatividade de alguns grupos sociais que, costumeiramente, ficam esquecidos nas famosas histórias infantis.

Por carregar na sua essência a tradição popular, através das contações de histórias podemos mostrar aos alunos a riqueza e a importância de cada cultura e povo, colaborando para a construção de uma sociedade livre de preconceitos. Ao ouvirmos os contos de outras culturas, percebemos que estes não contam apenas narrativas, mas mostram diferentes maneiras do outro enxergar o mundo, através de suas histórias, que deve ser respeitada (FERREIRA, 2015, p.44).

Outro aspecto muito relevante suscitado pela contação de histórias é a possibilidade de trabalhar valores internos da criança. Muitas histórias abordam conceitos importantes para o seu convívio social enquanto cidadão, como o companheirismo a empatia, a sensibilidade e o respeito, além de temas que as crianças precisam aprender a lidar internamente, como raiva, angústia, entre outros sentimentos.

Crianças que encontram a oportunidade de ter acesso a uma variedade de tipos de textos e portadores logo no início da vida apresentam mais chances de se interessarem pela leitura e sentir prazer nisso.
Os contos se tornam uma ponte entre o professor e o aluno, pois este podem despertar o interesse pela leitura de uma forma natural, sem que percebam, porém é necessário que o livro faça sentido para a sua experiência de vida, caso contrário torna-se em vão.
O conteúdo das histórias necessita ser adequado para a faixa etária e, levar em consideração o contexto sócio cultural de cada um. O professor deve ser criterioso ao expor as crianças diante dos livros, já que as mesmas tem o seu primeiro contato de forma sensorial, ou seja, utilizando-se da visão, do tato e olfato.
A maneira de contar histórias para crianças, também necessita de práticas diferenciadas, para que elas criem uma atmosfera de curiosidade, prazer e imaginação, possibilitando assim, que o aluno sinta-se como parte da história e motivado a entrar no mundo da leitura. Para que isso de fato aconteça, a seleção das histórias e o jeito como elas são contadas, bem como a entonação de voz e o suspense em cada trecho dela, são muito importantes para o processo de aprendizagem.

Para contar uma história - seja qual for- é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem as palavras, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases e dos nomes... Se capta ritmo, a cadência do conto, fluindo como canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar história é uma arte...e tão linda!!! (ABRAMOVICH, 1989, p.18)

A literatura infantil promove ainda uma paridade entre a alfabetização e o letramento, pois tem por objetivo formar leitores conscientes da importância dos livros, que estes levam informações, opiniões, conhecimentos, abordando diversos temas relacionados à sociedade, além de divertir e emocionar.
Para Góes (2010), a função da literatura é estética-informativa, reúne a beleza da pala-

vra e a beleza das imagens, sendo essencial a qualidade de emoção e sua verdadeira ligação com a criança.
Assim, possibilitando o indivíduo a se informar dentro de um contexto lúdico, aguçando os sentimentos de leitor numa atmosfera de liberdade e descontração. Segundo Cademartori (2010), ela proporciona determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos dentro de um espaço que só a literatura possibilita e a torna importante para a criança.
Além de promover a liberdade de pensamentos, a literatura infantil também ganha espaço no campo da ludicidade, pois o livro torna-se um brinquedo no qual pode levar as crianças a saírem de sua realidade e tornar aquele momento de leitura um momento de diversão e reflexão.
Os benefícios ainda podem ser maiores, dependendo da forma como o profissional trabalhará com a contação de histórias, as abordagens utilizadas, os textos escolhidos e os objetivos iniciais pretendidos. Mas nenhum desses objetivos deve tirar o foco do objetivo principal da contação de histórias que é o prazer de uma narrativa.
A contação de histórias pode ser um importante aliado no ambiente educacional, auxiliando a criança em seu processo aprendizagem, letramento e alfabetização, mas principalmente trazendo-lhe subsídios para a vida.

CONCLUSÃO

A contação de história e a leitura é um ato prazeroso que nos proporciona diversão, conhecimento e novos repertórios, nos transporta para novos lugares, conhecemos personagens interessantes e temos contato com experiências únicas.
Infelizmente, muitas crianças não adquirem esse hábito da leitura. Uma parte da responsabilidade está na escola e na maneira como isto é abordado desde os primeiros anos neste ambiente, com atividades maçantes e extremamente escolarizadas.
Para que esta criança se torne um sujeito leitor, é preciso que todos os envolvidos incentivem este hábito desde cedo. Uma criança que cresce em um ambiente em que as práticas de leitura estão presentes, seja observando seus pais ou outros familiares, terá grandes chances de ser uma futura leitora. A escola deve se atentar tanto à escolha da leitura, como a variedade de portadores textuais e às práticas de uso que evidenciem sua função social, não necessariamente o ensino do código escrito, mas que a criança perceba a importância destas letras e crie o prazer em ouvir histórias. O professor precisa fazer com que este espaço seja favorável à aprendizagem de seu aluno, apresentando diversos materiais e práticas que despertem o interesse da criança pela leitura.
A contação de história pode ser um importante aliado neste processo. Por sua característica histórica, social e cultural representa grande importância para a humanidade. Antes da escrita, era o modo como a sociedade conseguia transmitir seus valores e ensinamentos. Atualmente, vem recuperando seu valor e se reestabelecendo como arte capaz de constituir uma relação única entre aquele que conta e aquele que ouve, despertando as mais diversas sensações, aguçando sentidos, carregando a emoção em sua oralidade. Essa arte auxilia no resgate cultural de povos até então pouco mencionados, podendo colocar em pauta questões como representatividade e valorização. Auxilia a criança a compreender e trabalhar questões pessoais de valores e sentimentos, permitindo que esta dialogue com pessoas com mesmos interesses e/ou reelabore cenas e personagens contidos nas histórias. Aumenta o vocabulário e o repertório infantil, além de auxiliá-la na compreensão e releitura do mundo em que vive. Crianças que encontram a oportunidade de ter acesso a uma variedade de tipos de textos e portadores logo no início da vida, apresentam mais chances de se interessarem pela leitura e sentir prazer nisso.
Conclui-se então, que a contação de histórias pode ser um importante aliado no processo de aprendizagem, desde que, usado com responsabilidade e sem a desconstituição de sua essência principal, o lúdico e o prazer de uma narrativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosura e Bobices. São Paulo: Scipione,

1989.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

FERREIRA, Aline Holanda Valdevino. Contando histórias: uma ponte para o letramento. Cajazeiras: UFCG, 2015.

GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à literatura para crianças e jovens. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

GONÇALVES, Luana Iensen; APPEL. Marta Lia Genro. Contação de histórias: uma alternativa para o letramento literário. Signos, ano 31, n. 1, p. 69-82, 2010.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento. 2012. Disponível em:<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/III-CILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilascher mack.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes,1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL E A NECESSIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO

RESUMO
Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo investigar o uso de metodologias ativas no ensino fundamental e as dificuldades encontradas na sua implementação. As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que envolvem os alunos de forma mais participativa e interativa no processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e desenvolvimento de habilidades críticas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Produção Textual; Práticas Pedagógicas; Incentivo.

ABSTRACT
This Course Completion Work (TCC) aims to investigate the use of active methodologies in elementary education and the difficulties encountered in their implementation. Active methodologies are pedagogical approaches that involve students in a more participatory and interactive way in the learning process, promoting greater engagement and development of critical skills.
KEYWORDS: Methodology; Textual Production; Pedagogical Practices; Incentive.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo enfrenta desafios significativos devido às rápidas mudanças tecnológicas, sociais e culturais. Essas transformações impactam diretamente a forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos nas escolas. A tecnologia tem se tornado uma parte integrante do ambiente educacional, com ferramentas digitais sendo usadas para apoiar a aprendizagem. Tablets, computadores e plataformas de e-learning são comuns, oferecendo novas possibilidades para o ensino interativo e personalizado.

A abordagem tradicional de ensino, focada na transmissão de conhecimento pelo professor, está sendo substituída por métodos que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa mudança busca desenvolver habilidades críticas, criativas e colaborativas nos estudantes.

As salas de aula estão cada vez mais diversas, com alunos de diferentes origens culturais, sociais e econômicas. Isso exige práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes, promovendo um ambiente equitativo e respeitoso. O modelo tradicional de ensino, muitas vezes baseado em aulas expositivas e avaliações padronizadas, tem mostrado limitações em engajar os alunos e desenvolver competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

Diante desse contexto, surge a necessidade de metodologias ativas no ensino fundamental. Essas metodologias são estratégias pedagógicas que envolvem os alunos de maneira ativa no processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e participação. Vejamos algumas das principais razões para a adoção de metodologias ativas:

Metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Sala de Aula Invertida, incentivam os alunos a se envolverem ativamente nas atividades de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e interessante.

Essas metodologias promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade, que são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional. Os alunos são incentivados a assumir maior responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia e habilidades de autogestão que serão úteis ao longo de suas vidas. Metodologias ativas permitem a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem.

As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram). (PCNs, 2000).

METODOLOGIA

A metodologia do TCC foi cuidadosamente planejada para investigar a implementação e os desafios das metodologias ativas no ensino fundamental. A seguir, apresento os principais componentes metodológicos do trabalho:

Pesquisa qualitativa bem ocada na compreensão profunda dos fenômenos educacionais, buscando explorar as experiências e percepções dos participantes e escolas do ensino

Uma escola foi selecionada com base na sua implementação de metodologias ativas. A amostra incluiu 4 professores, 6 alunos (2 de cada sala) e coordenadores pedagógicos da escola. Foram aplicadas algumas perguntas aos professores e coordenadores pedagógicos para explorar suas experiências e percepções sobre as metodologias ativas, distribuídas aos alunos para captar suas opiniões e experiências com as metodologias ativas. Foi realizada a metodologia em sala de aula para observar a aplicação prática das metodologias ativas e os desafios enfrentados. As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas pessoalmente nas escolas. Os questionários foram distribuídos aos alunos durante as aulas e recolhidos no mesmo dia. As observações foram conduzidas de maneira discreta para minimizar a interferência nas atividades de ensino. Permitiram uma coleta de dados rica e detalhada, fornecendo insights profundos sobre as percepções e experiências dos professores e coordenadores. Facilitaram a coleta de dados quantitativos e qualitativos dos alunos, proporcionando uma visão ampla sobre suas percepções e engajamento. Permitiram uma compreensão prática e contextual das dinâmicas em sala de aula e dos desafios enfrentados na implementação das metodologias ativas.

Essa abordagem metodológica abrangente e diversificada foi essencial para capturar uma visão holística das metodologias ativas no ensino fundamental, identificando tanto seus benefícios quanto as dificuldades na prática educacional.

FILÓSOFOS E NOMES DA PEDAGOGIA COMO REFERENCIAL ESTRATÉGICO

Jean Piaget: Sua teoria do desenvolvimento cognitivo destaca a importância das atividades práticas e experimentação na aprendizagem. Piaget defende que os alunos constroem seu conhecimento através da interação com o ambiente. Lev Vygotsky: Enfatiza o papel da interação social e da mediação na aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky destaca a importância do suporte do professor e dos colegas na aquisição de novos conhecimentos. Paulo Freire explica em sua pedagogia crítica que foca na importância da educação dialogada e participativa. Freire defende que a educação deve promover a conscientização e a autonomia dos alunos. É bem visível os benefícios das Metodologias Ativas, como engajamento e motivação,estudos mostram que as metodologias ativas aumentam o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante que promovem o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e criatividade. Autonomia e Responsabilidade incentivam os alunos a assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de autogestão.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." - Paulo Freire

Esta citação destaca a importância de um ensino que incentiva a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento, princípios fundamentais das metodologias ativas. Freire enfatiza a necessidade de um ambiente educacional que promove a autonomia e a criatividade dos estudantes, reforçando a ideia de que a educação deve ser um processo de diálogo e interação contínua.

Ao invés de simplesmente transmitir informações de maneira passiva, essas abordagens pedagógicas focam em proporcionar aos alunos as ferramentas e o ambiente necessários para que eles próprios construam e produzam conhecimento.

Freire, em sua pedagogia, sempre enfatizou

a importância da participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, reconhecendo que o verdadeiro aprendizado é aquele que é descoberto, questionado e reconstruído pelo próprio aluno. Isso não só promove uma compreensão mais profunda e significativa, mas também desenvolve habilidades críticas que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

As metodologias ativas exemplificam essa visão, incentivando os alunos a serem exploradores e criadores do conhecimento, tornando o aprendizado uma experiência dinâmica e transformadora.
Ao permitir que os alunos avancem no seu próprio ritmo, eles podem revisitar conceitos conforme necessário e garantir uma compreensão sólida antes de prosseguir. O tempo em sala de aula é então otimizado para atividades mais interativas e personalizadas, onde o professor atua como um facilitador, auxiliando na resolução de problemas, esclarecendo dúvidas e aprofundando o conhecimento.
Esse modelo não só promove a autonomia e a responsabilidade dos estudantes pelo seu próprio aprendizado, mas também cria um ambiente de aprendizado mais colaborativo e que engajem. Os alunos têm a oportunidade de participar ativamente, discutir ideias com seus colegas e aplicar o que aprenderam em contextos práticos e significativos. Essa personalização e dinamismo na aprendizagem são fundamentais para preparar os alunos para os desafios complexos do mundo contemporâneo.
Ao se tornarem protagonistas de suas jornadas educacionais, os alunos desenvolvem habilidades essenciais de auto-gestão e independência. Isso não apenas aprimora o aprendizado, mas também prepara os estudantes para o mundo fora da sala de aula, onde a capacidade de gerir seu próprio tempo, tomar decisões informadas e resolver problemas de forma autônoma é crucial.
Ao praticarem a auto-gestão, os alunos aprendem a definir metas, planejar suas atividades, monitorar seu progresso e ajustar suas estratégias conforme necessário. Esse processo de autogestão é um componente vital das metodologias ativas, pois incentiva os alunos a assumirem a responsabilidade por seu aprendizado, tornando-o mais significativo e duradouro.

Além disso, a independência cultivada através dessas metodologias reforça a confiança dos alunos em suas próprias capacidades. Eles se tornam mais seguros para explorar novos conceitos, fazer perguntas e buscar soluções criativas. Isso transforma a sala de aula em um ambiente de aprendizado dinâmico, onde os estudantes são agentes ativos de suas experiências educacionais, prontos para enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico.

DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO

A resistência à mudança professores e escolas à adoção de novas metodologias devido a hábitos arraigados e falta de treinamento, recursos e Infraestrutura também é um dos motivos á resistência da implementação eficaz das metodologias ativas, pois muitas vezes requer recursos materiais e tecnológicos que nem todas as escolas possuem. A necessidade de formação contínua para professores é crucial para o sucesso das metodologias ativas, mas pode ser um desafio devido a limitações de tempo e orçamento. Planejar e executar atividades de metodologias ativas pode ser mais demorado em comparação com métodos tradicionais, exigindo uma gestão eficiente do tempo em sala de aula. Análise de Exemplos Reais como estudos de caso de escolas que implementaram metodologias ativas com sucesso, destacando as práticas adotadas e os resultados obtidos.
Boas Práticas e Estratégias na identificação de estratégias eficazes para superar os desafios e maximizar os benefícios das metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos investigar a implementação e os desafios das metodologias ativas no ensino fundamental, com o objetivo de compreender melhor como essas abordagens pedagógicas inovadoras podem transformar o ambiente educacional. Ao longo da pesquisa, analisamos diversas metodologias ativas, suas contribuições para o

desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, e as dificuldades encontradas pelos educadores e instituições ao aplicar essas estratégias.

As metodologias ativas, ao colocarem os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovem um ensino mais dinâmico e participativo. Elas incentivam os estudantes a se tornarem protagonistas de sua própria educação, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e colaboração. Tais competências são fundamentais para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Os resultados desta pesquisa indicam que as metodologias ativas oferecem inúmeros benefícios para o ensino fundamental. Entre os principais ganhos, destacamos o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, a promoção de um aprendizado mais significativo e contextualizado, e a melhoria no desempenho acadêmico. Além disso, essas metodologias contribuem para a formação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de participar ativamente e expressar suas ideias.

Apesar dos benefícios claros, a implementação das metodologias ativas no ensino fundamental enfrenta várias dificuldades. A resistência à mudança por parte de alguns professores, a falta de recursos e infraestrutura adequados, e a necessidade de formação contínua são obstáculos significativos que precisam ser superados. Além disso, a gestão do tempo e o planejamento das atividades se apresentam como desafios adicionais, exigindo uma abordagem cuidadosa e estratégica por parte dos educadores.

Para superar esses desafios, é essencial que as escolas e os sistemas educacionais invistam em formação continuada para os professores, proporcionando-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para aplicar as metodologias ativas de forma eficaz. A colaboração entre educadores, o compartilhamento de boas práticas e a criação de redes de apoio também são estratégias fundamentais para facilitar a adoção dessas abordagens pedagógicas. Além disso, a alocação de recursos adequados e a melhoria da infraestrutura escolar são passos essenciais para criar um ambiente propício à implementação das metodologias ativas.

A adoção das metodologias ativas tem implicações profundas para o futuro da educação. Ao promover um ensino mais centrado no aluno e baseado em experiências práticas, essas metodologias podem contribuir para a formação de estudantes mais engajados, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Portanto,é crucial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas continuem a evoluir, incorporando as inovações e insights proporcionados pelas metodologias ativas.

À medida que o mundo continua a mudar rapidamente, é essencial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas evoluam para acompanhar essas transformações e atender às novas demandas da sociedade. A evolução das políticas educacionais e das práticas pedagógicas visa criar um sistema de ensino mais inclusivo, equitativo e eficaz, que prepare os alunos para os desafios do futuro.

A integração de tecnologias educacionais oferece inúmeras oportunidades para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é essencial abordar as dificuldades que alguns estudantes podem enfrentar no uso dessas tecnologias, garantindo que todos tenham acesso equitativo às ferramentas digitais. Essa integração de tecnologias educacionais deve ser inclusiva e acessível para todos os estudantes. Abordar as dificuldades tecnológicas através de avaliações personalizadas, formação contínua, acesso a recursos, suporte técnico e envolvimento da comunidade pode garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar das inovações educacionais. Ao criar um ambiente de aprendizagem equitativo, estamos preparando todos os alunos para um futuro em que a alfabetização digital é essencial.

Em suma, foi aprendido que as metodologias ativas têm o potencial de revolucionar a educação, tornando-a mais dinâmica, inclusiva e eficaz. No entanto, a implementação bem-sucedida dessas abordagens requer um compromisso com a formação contínua,

investimentos em recursos adequados e uma cultura de inovação e adaptação. Esse conhecimento é valioso para todos os educadores e profissionais da educação que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor para seus alunos.
As metodologias ativas preparam os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, equipando-os com habilidades e competências valiosas para o mercado de trabalho e a vida cotidiana.
Citando sempre essa evolução das Práticas Pedagógicas, este trabalho destaca a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que continuem a evoluir para atender às novas demandas da sociedade em vários âmbitos sejam eles culturais, educacionais ou até mesmo sociais.

REFERÊNCIAS

Bacich, Lilian e Moran, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora – Uma Abordagem Teórico-Prática. Penso Editora, 2018.

Talbert, Robert. Guia para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior. Penso Editora, 2019.

Bordenave, Juan Diaz e Martins Pereira, Adair. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. 23ª edição. Editora Vozes, 2002.

Bender, William N. Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI, Edição do Kindle.

Mazur, Eric. Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa. Penso Editora, Edição do Kindle.

Leite, B. "Aprendizagem Tecnológica Ativa." Revista Internacional de Educação Superior, 4(3), 580-609, 2018.
Carrington, Allan. "Padagogy Wheel." Designing Outcomes, 2019.

Antunes, Jeferson; Nascimento, Verônica; Queroz, Zuleide. "Metodologias Ativas na Educação: Problemas, Projetos e Cooperação na Realidade Educacional." Informática na Educação - Teoria e Prática, Porto Alegre, v.22, n.1, jan./abr. 2019.

SciELO - Brasil. "Metodologias Ativas como Instrumento de Formação Acadêmica e Científica no Ensino em Ciências do Movimento." Educação e Pesquisa, 49, 2023 doutorado,2012.
ZILBERMAN, Regina. ”Sociedade e Democracia da Leitura”. Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL

CLEITON GONÇALVES SENNA

RESUMO

O estudo da diversidade, diferença, cultura e identidade tornou-se fundamental na educação, principalmente após leis como a 10.639/2003, que obrigou o ensino de cultura africana e indígena nas escolas brasileiras. Esses conceitos estão interligados e ajudam a compreender a variedade humana e a necessidade de respeito às diferenças. A diversidade representa a variedade de modos de ser e viver das pessoas, enquanto a diferença refere-se às características que distinguem indivíduos ou grupos. Ambas estão ligadas à construção da identidade e à forma como a sociedade reconhece ou exclui certos grupos. Autores como Damatta, Silva, Gomes e Fleuri destacam que reconhecer e valorizar as diferenças é essencial para promover a cidadania, a inclusão social e uma educação mais justa. As políticas educacionais avançaram ao incluir temas como relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual e inclusão das minorias. Valorizar a diversidade e combater preconceitos é uma forma de transformar a escola em um espaço mais democrático, respeitando a pluralidade cultural do Brasil.

Palavras-chave: Diversidade. Diferença. Cultura. Educação. Pluralidade.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade é uma característica fundamental da sociedade brasileira, expressando-se nas múltiplas diferenças étnicas, culturais, de gênero, classe social, ideológicas e simbólicas. Essa pluralidade resulta de processos históricos, culturais e sociais que moldaram a identidade nacional, evidenciando que não há diversidade sem diferença, pois é a partir da diferença que se constrói a variedade humana (Ferreira, 2004; Damatta, 1991; Silva, 2009).

Diante desse contexto, a escola assume um papel crucial no reconhecimento, valorização e promoção da diversidade como princípio educativo e cidadão. No entanto, apesar dos avanços legais e políticos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional

de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), ainda existem desafios significativos para efetivar práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as especificidades dos grupos historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes, quilombolas e outros.

Como a escola pode desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade, superando as desigualdades históricas e culturais impostas a grupos minoritários e promovendo uma educação democrática e inclusiva? Analisar a importância do reconhecimento e valorização da diversidade no contexto escolar, destacando sua relação com a construção da cidadania e da democracia.

- Conceituar diversidade, diferença e identidade, evidenciando suas inter- relações no campo educacional.
- Refletir sobre o papel da escola na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades históricas.
- Identificar as contribuições das políticas públicas para a valorização da diversidade na educação brasileira.
- Apontar estratégias pedagógicas que favoreçam o respeito à diversidade e à convivência entre as diferenças.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de compreender a diversidade como um valor central para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em uma realidade marcada por profundas desigualdades sociais e culturais, a educação deve assumir o compromisso de dar visibilidade às diferenças, combatendo preconceitos e promovendo a inclusão. Reconhecer a diversidade não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortale-

ce a cidadania, permitindo que todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas identidades valorizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Ferreira (2004, p. 485), a palavra diversidade tem origem no latim diversitate, e significa "diferença, dessemelhança, dessimilitude,

divergência, contradição, oposição". Em essência, diversidade é aquilo que se caracteriza por ser diferente. Muito se discute sobre as características do povo brasileiro, cuja população é composta por pessoas de diferentes origens e cores de pele — branca, negra, amarela — resultado da convivência de diversas etnias no território nacional.

Maia, Caldeira e Tosta (2008) destacam que essa diversidade cultural é um dos principais elementos formadores da identidade brasileira. Para eles, "diversidade é a manifestação dessa variedade humana" (p. 15) e afirmam ainda que "não existe diversidade sem diferença" (p. 16), ressaltando que "diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos" (p. 15). Assim, falar de diversidade inevitavelmente leva à discussão de outros conceitos relacionados, como cultura e diferença.

Fleuri (2006, p. 500), com base em Bhabha, afirma que a diversidade cultural "refere-se à cultura como objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais já estabelecidos". Essa perspectiva entende a diversidade como uma retórica que rompe com a ideia de culturas totalizadas e homogêneas, rejeitando a utopia de uma memória mítica e de uma identidade coletiva única.

Gomes (2008, p. 70) enfatiza que, em uma sociedade multirracial e pluricultural como a brasileira, não é mais possível pensar em cidadania e democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto a diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Diante da vastidão territorial e da complexidade cultural do Brasil, a construção da cidadania e da democracia se apresenta como um desafio que exige a criação de mecanismos para sua efetivação.

O primeiro passo para enfrentar esse desafio é o reconhecimento da diversidade existente: compreender que as pessoas possuem características, hábitos e costumes distintos, expressando-se culturalmente de maneiras diferentes, com anseios, expectativas e necessidades próprias. No contexto escolar, essa realidade impõe uma reflexão: quais estratégias e práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para atender às necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo?

> [...] Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia." (GOMES, 2008, p. 70).
>
> Por outro lado,
>
> [...] muitas vezes, o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar mais ainda a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade. (GOMES, 2008, p. 70).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 - Lei nº 10.172/2001) reafirmaram a importância de modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EAD), tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação

profissional, educação especial e educação escolar indígena dentro da educação básica. Esse reconhecimento refletiu o avanço das lutas sociais em defesa de uma educação inclusiva, que respeite e valorize a diversidade.
A partir dos anos 2000, cresceu a demanda para que outros grupos sociais, historicamente excluídos do direito à educação, fossem incluídos nas políticas educacionais (Gomes, 2008). Essas reivindicações vieram principalmente de movimentos sociais que buscavam o reconhecimento de suas especificidades no campo educacional.
A partir de 2003, movimentos de caráter identitário, como povos do campo, quilombolas, além das pautas relacionadas às relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual, questões ambientais e educação prisional, passaram a ganhar mais espaço nas discussões educacionais. Apesar dos avanços, ainda existem limites, especialmente devido à falta de informação sobre as legislações, o que dificulta a implementação prática dessas políticas. Além disso, trata-se de romper com uma lógica histórica de invisibilidade social imposta desde o período colonial.

Conforme aponta Gomes (2008), a partir de 2003, o conceito de diversidade começou a ser incorporado de forma mais concreta à linguagem, aos programas e às políticas públicas educacionais no Brasil. Essa discussão foi aprofundada em eventos como a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB - 2008) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2010).
Como resultado dessas discussões, foi elaborado um conceito de diversidade que passou a nortear as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).
[...] A diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma política nacional e do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os negros, quilombolas, indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade. Deverá ainda considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional. Nesse sentido, o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade. Deverão ser políticas de Estado. Tais políticas a serem implementadas, deverão reconhecer que cada uma das expressões da diversidade possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam se de forma diferenciada no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e superior. O conjunto das políticas educacionais deverá atender a essa complexidade em todos os seus processos, sobretudo no que se refere ao financiamento da educação. (ABREU e CORDIOLLI, 2010 p. 56).
Segundo Gomes (2008), em uma sociedade multirracial e pluricultural como o Brasil, não é mais possível pensar em cidadania e democracia sem levar em conta a diversidade e as desigualdades historicamente impostas aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (p. 70). Reconhecer essa diversidade, no entanto, é apenas o primeiro passo para transformar as práticas em sala de aula.
O grande desafio está em influenciar a prática pedagógica diante de atitudes preconceituosas, tanto da instituição escolar quanto dos próprios indivíduos oprimidos.

Estes, após séculos de discriminação, muitas vezes continuam se sentindo inferiores, resultado de um processo histórico de opressão. Surge então a reflexão: será que foram realmente oferecidas condições para que essas pessoas se libertassem dessa opressão?
A mudança começa com a exigência perma-

nente do reconhecimento da diferença. É a partir desse reconhecimento que se pode avançar para novas práticas educativas, capazes de promover o respeito à diversidade e combater as desigualdades dentro da sala de aula.

De acordo com Ferreira (2004, p. 474), a palavra diferença tem origem no latim differentia, significando qualidade de ser diferente, ausência de semelhança ou igualdade. Portanto, está em oposição ao conceito de identidade.

Damatta (1991), em O que faz o Brasil, Brasil, afirma que tanto os indivíduos quanto as sociedades se definem por seus estilos e modos de fazer as coisas. Embora todos os seres humanos compartilhem necessidades básicas

— como comer, dormir, trabalhar, reproduzir-se e rezar —, a forma como cada cultura satisfaz essas necessidades é distinta. É nessa diversidade de modos de vida que surgem as diferenças, manifestadas nos "jeitos", costumes e estilos próprios de cada grupo (p. 15).

Silva (2009) complementa ao definir diferença como um ato ou processo de diferenciação (p. 76). Para o autor, a diferença é aquilo que caracteriza o outro — ser italiana, ser branca, ser mulher — e, assim como a identidade, existe como uma referência a si mesma (p. 74).

Atualmente, as reflexões sobre as relações interétnicas priorizam a voz do "outro", ou seja, do diferente, principalmente no caso de indígenas e afrodescendentes. Maia, Caldeira e Tosta (2008), amparados em Geertz, Bhabha e Pierucci, afirmam que a diferença se manifesta tanto em aspectos visíveis — como cor da pele e estatura — quanto em elementos mais profundos, como gênero, classe social, preferências, ideias e ideologias. Para eles, diferença é o que somos: seres exteriormente e simbolicamente diversos, enquanto a diversidade é a manifestação dessa variedade humana (p. 15-16).

Fleuri (2006, p. 497) destaca o desafio de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade sem anulá-las, potencializando a interação entre

diferentes agentes culturais, étnicos, geracionais e de gênero. A diferença, segundo o autor, muitas vezes se expressa em oposições como "nós" e "eles", criando campos de força e exclusão por meio de sistemas simbólicos de representação.

Silva (2005, p. 86) acrescenta que as diferenças culturais são manifestações superficiais de características humanas mais profundas. Nesse sentido, o multiculturalismo humanista reconhece a humanidade comum a todos, defendendo o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferenças. É fundamental tolerar, respeitar e aceitar as diferenças porque, apesar das aparências, todos somos seres humanos e, portanto, merecedores de dignidade.

Ainda segundo Silva, compreender o conceito de diferença nos leva a uma nova perspectiva epistemológica, capaz de entender o hibridismo presente nas relações interculturais. Maia, Caldeira e Tosta (2008, p. 19) reforçam que o problema não está na existência da diferença, mas em como a percebemos e reagimos a ela.

Silva (2009, p. 74-75) conclui que identidade e diferença são interdependentes. Identificar-se como "brasileiro" só faz sentido porque existem outros povos; da mesma forma, as afirmações sobre a diferença ganham significado em relação às afirmações sobre identidade. Assim, identidade e diferença são conceitos inseparáveis.

Reconhecer as diferenças é um passo essencial para incluir minorias historicamente excluídas, dando visibilidade aos grupos antes invisibilizados pelo poder dominante. Trata-se, portanto, de um ato político: dar voz aos silenciados e integrá-los ao conhecimento socialmente valorizado. Por isso, a inclusão no processo educacional é fundamental, pois reconhece que a pluralidade cultural é parte integrante da sociedade.

A concepção mais comum de identidade, no senso popular, está associada ao documento de identificação — a carteira de identidade —, que reúne informações básicas como nome, filiação, data e local de nascimento, número de registro, CPF e, atualmente, o tipo sanguíneo. Esse documento, de caráter oficial, permite ao indivíduo circular e se reconhecer formalmente na sociedade.

No entanto, a noção de identidade vai muito além desse entendimento restrito e adquire significados mais amplos e complexos. Conforme Ferreira (2004, p. 738), o termo identidade deriva do latim escolástico identitate e remete à "qualidade de idêntico", referindo-se ao conjunto de características próprias e exclusivas de uma pessoa, como nome, idade, sexo, profissão, impressões digitais e outros elementos que a distinguem dos demais. Essa definição, ainda próxima da ideia documental, aborda aspectos objetivos, mas não esgota o significado do conceito.

Silva (2009, p. 74) amplia essa perspectiva ao afirmar que identidade é, inicialmente, aquilo que o indivíduo é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homem". A princípio, essa afirmação parece refletir uma característica fixa e autônoma, auto-referenciada e independente. No entanto, Silva observa que tais declarações carregam, implicitamente, uma relação de oposição: ao dizer "sou brasileiro", subentende-se que "não sou argentino". Assim, a identidade se define tanto por afirmativas quanto por negativas.

Nessa mesma linha, Damatta (1991, p. 15) defende que a construção da identidade social se dá por meio de afirmações e negações diante de determinadas questões culturais e sociais. A identidade, portanto, não é um dado fixo e imutável, mas um processo contínuo de construção, negociação e diferenciação em relação ao outro.

Apesar dessas definições claras, há situações em que o indivíduo pode experimentar confusão ou incerteza sobre sua própria identidade, especialmente em contextos de transformação social ou de confronto com diferentes culturas e valores.

Em seu livro Identidade, Zygmunt Bauman relata uma experiência pessoal ocorrida durante uma cerimônia da Universidade Charles, em Praga. Na ocasião, para a outorga do título de doutor honoris causa, era costume tocar o hino nacional do país do homenageado. Bauman, nascido na Polônia, mas refugiado e naturalizado na Grã-Bretanha, teve que escolher entre o hino da Polônia, país que o expulsara, e o da Grã-Bretanha, onde vivia como estrangeiro.

Para ele, a naturalização não eliminava o status de estrangeiro, pois, apesar da cidadania, seus alunos sempre o viam como polonês, um

"estrangeiro". Sua companheira Janina, autora do livro O Sonho de Pertencer, sugeriu então que tocassem o hino da Europa. Bauman se identificava como europeu, mas, à época, não havia uma autoridade europeia que concedesse um passaporte europeu oficial, nem o direito formal de se autodefinir europeu.

Essa escolha, segundo Bauman (2005, p.16), foi ao mesmo tempo inclusiva e excludente, pois representava uma entidade capaz de unir suas diferentes identidades, anulando as distinções entre elas e evitando uma cisão identitária. Ele usa esse episódio para ilustrar os dilemas e controvérsias que cercam o conceito de identidade, especialmente na atualidade, marcada por rápidas transformações sociais e históricas.

Bauman defende que a identidade não pode mais ser compreendida pelas abordagens tradicionais, fixas e perenes. É necessária uma reflexão que reconheça a transitoriedade e a fluidez das identidades contemporâneas, que se opõem a uma visão estática e imutável.

No campo filosófico, o tema da identidade é antigo. Segundo Bogo (2010, p. 31), Parmênides, no século V a.C., foi um dos primeiros a tratar do conceito, definindo a identidade como algo imutável e absoluto: "o ser é e o não-ser não é". Aristóteles, um século depois, manteve essa visão metafísica, introduzindo os princípios da contradição — que uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo — e do terceiro excluído — que uma coisa deve ser ou não ser, não havendo uma terceira possibilidade.

Esses princípios reforçam a ideia de identidade como algo fixo, no qual a existência ou a não-existência de uma característica são mutuamente exclusivas. Assim, o conceito clássico de identidade sempre privilegiou a estabilidade e a exclusão das ambiguidades, mas, diante das mudanças sociais atuais, Bauman convida a repensar a identidade sob a perspectiva do transitório e da multiplicidade.

3. CONCLUSÃO

A diversidade é um elemento intrínseco à sociedade brasileira, fruto de sua formação histórica marcada pela convivência de diferentes povos, culturas, etnias, crenças e modos de vida. Reconhecer e valorizar essa diversidade não significa apenas aceitar a existência de diferenças, mas sim compreender que elas são constitutivas da identidade nacional e fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

No Brasil, apesar de avanços legais e institucionais, como a LDB, o PNE e as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, ainda enfrentamos desafios significativos no combate às desigualdades e à exclusão social. O racismo estrutural, o preconceito e a discriminação seguem presentes em práticas sociais e, muitas vezes, nas próprias instituições educacionais. Isso reforça a necessidade de uma atuação intencional da escola como espaço de formação para a cidadania crítica, promovendo a inclusão e a valorização das diferentes identidades culturais.

A escola, enquanto ambiente de socialização e aprendizagem, tem o papel essencial de transformar essas diferenças em oportunidades de enriquecimento cultural e humano. Para isso, é imprescindível a adoção de práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade, combatendo estereótipos, preconceitos e desigualdades históricas.

No contexto educacional brasileiro, é necessário garantir que as políticas públicas voltadas para a diversidade sejam efetivadas, ultrapassando a dimensão normativa e se concretizando em ações práticas no cotidiano escolar. Isso inclui a formação continuada de professores, a elaboração de currículos inclusivos e a construção de um ambiente escolar que acolha e respeite as singularidades de cada indivíduo. Portanto, reconhecer e valorizar a diversidade é um desafio e uma necessidade urgente para a educação brasileira. Mais do que um conceito, trata-se de um compromisso ético e político com a equidade, o respeito e a construção de uma sociedade onde todas as vozes sejam ouvidas e todas as identidades sejam reconhecidas como parte legítima do tecido social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. Filosofando. Introdução à filosofia.
3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

BATISTA, T. Paraná: viagem à terra dos ucranianos. In: Revista geográfica universal. Janeiro/fevereiro de 1986, nº 134.

BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. BOGO, A. Identidade e luta de classes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. IPEA. Retratodesigualdades http:// www.ipea.gov.br/ sites/000/2/destaq /Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf Acesso em 12/05/2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/96. Brasília, 2007.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHELMICKI, Z. Imigrantes poloneses no Brasil de 1891. Brasília: Senado Federal, 2010.

FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GALACH, G. e ANDRÉ, M. Brasil processo e integração. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1979.

LAKATOS, E. M. Sociologia geral. 3. ed. São Paulo; Atlas, 1979.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SILVA, T. T. da Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed., 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE IAFRATE DA FONSECA SANTOS

RESUMO

Durante as narrativas, as crianças gradualmente percebem que seus temores e incertezas diminuem conforme são guiadas pelo educador a refletir sobre eles. Suas interações sociais se tornam menos conflituosas devido a momentos de diálogo e estabelecimento de acordos na sala de aula, como regras de convivência e respeito. O amor emerge por meio da consideração pelo próximo, ações altruístas e demonstrações de afeto. Dessa maneira, a criança vai percebendo que a amizade é uma conquista essencial em seu dia a dia. Os contos de fadas auxiliam as crianças a lidar com sentimentos de angústia e frustração. Por meio dessas histórias, elas começam a compreender que situações negativas podem ocorrer na vida de uma pessoa e que são transitórias, pois sempre há alguém benevolente ao seu lado, representado pela figura da fada, mãe, avó, tia ou até mesmo da professora, para ajudar a resolver problemas. Este artigo busca abordar reflexões sobre a narração de histórias e a importância de adentrar o universo infantil por meio dos contos de fadas.

PALAVRAS-CHAVE: Incertezas; Interações Sociais; Temores.

INTRODUÇÃO

Narrar uma história difere de ler uma história, e na escola ambos os métodos têm seu espaço. O contador recria o conto junto com seu público. Ele mantém certas partes do texto, porém o modifica de acordo com a interação que tem com os ouvintes. Por outro lado, o leitor empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa e as escolhas de palavras feitas pelo autor. Muitas vezes, a contação de histórias abre caminho para múltiplas interpretações do texto contado. Praticada em diversos estilos e em diferentes locais, seu papel na escola é essencial, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo de ler livros de literatura. Uma história é capaz de emocionar e surpreender o ouvinte por meio da forma como é contada. É sabido que as crianças vivenciam experiências significativas e duradouras na instituição escolar. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para manter o amor pela literatura além da infância. Portanto, é importante proporcionar às crianças oportunidades de ouvir diversas histórias, sejam elas lidas ou contadas de memória.

Qualquer professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Com o tempo, ele se apropriará das narrativas e sentirá vontade de contar aquelas que mais gosta. Cada contador, com suas habilidades, encontrará sua própria maneira de contar histórias e dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para aqueles que desejam se aventurar na arte da narração: é recomendável fazer uma leitura minuciosa prévia do conto, buscando compreender seu significado mais profundo, ou seja, sua essência; também é interessante dividir o conto em cenas ou partes principais e identificar a estrutura narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam ao longo da história.

OS CONTOS DE FADAS

O universo dos contos de fadas adquire um tom encantador somente quando se estabelece a distinção entre infância e vida adulta. "A concepção da infância surge no século XVIII, quando as residências são divididas em quartos, sala e cozinha, e as responsabilidades e interesses também passam a ser separados. É nesse momento que os contos passam a ter um final feliz e enfatizam a redenção", afirma Antônio Edmílson. Foi nessa época da história que surgiram Perrault, os irmãos Grimm e, posteriormente, Andersen. Eles não foram os primeiros a registrar as histórias do povo, mas foram os mais bem-sucedidos em adaptá-las ao gosto da nobreza e das crianças. Perrault, por exemplo, acrescentou comentários sobre os costumes e a moda da aristocracia em suas versões,

conferindo uma aura à nação francesa.
O que o escritor fez em sua obra "Contos da Mamãe Gansa", de 1697, foi, de certa forma, o mesmo que os contadores de histórias faziam nas aldeias: adaptaram um enredo comum à sua realidade, eliminando detalhes violentos ou de teor sexual e acrescentando uma "moral da história". A adaptação ao gosto do contador, aliás, é uma característica que atravessa os tempos.
Em um conto chinês do século IX, por exemplo, uma jovem chamada Yeh-Hsien é auxiliada por um peixe mágico, que lhe presenteia com chinelos de ouro para usar na festa da aldeia. No caminho de volta para casa, ela perde um dos chinelos, que acaba nas mãos do governante local. No desfecho, o líder apaixona-se pelos pés pequenos de Yeh-Hsien, de acordo com os costumes chineses de amarrar os pés das meninas para que não cresçam.
As diferenças culturais são evidentes, mas é possível reconhecer as origens de Cinderela nessa história. "Uma história contada oralmente pode ser adaptada à situação e aos ouvintes. Já um conto escrito tem sua forma fixa. No entanto, o que a escrita fixa, o leitor e o ouvinte reinterpretam, adaptando-o à sua própria experiência", afirma Marisa Lajolo. Assim, quem conta um conto sempre acrescenta algo, seja na China do século IX, na França do século XVIII ou nos dias atuais. A narrativa vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos relata FRANZ:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar onde se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com BETTELHEIM (1979, p.34), apenas pode afirmar-se que ambos provêm de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (Bettelheim, 1979, p. 34)

Desse modo, ao explorarmos as Fábulas Encantadas, somos capazes de identificar os dilemas que ocupavam as mentes de nossos predecessores. As vivências e experiências que moldaram a humanidade nos foram transmitidas por intermédio das narrativas presentes nas histórias, utilizando uma linguagem acessível que atribui significados atemporais.
Segundo as palavras de Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

De acordo com Coelho (1998), a obra mais renomada de Perrault recebeu o título de "As Narrativas da Matrona Gansa". Essa personagem (Mère l'Oye) era proveniente de antigas fábulas populares, extremamente conhecidas pelos franceses: sua incumbência consistia em relatar narrativas para seus filhotes encantados.

Com a publicação dos oitos Contos da Mãe Gansa, nascia a Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles são originários dos antiqüíssimos lais1 ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 1988, p.68)

Schneider e Torossian (2009) trazem-nos outras características encontradas nos contos de Andersen, que o consagram hoje como o pai da literatura infantil: "a literatura assinala três importantes vértices que tornam a obra de Andersen inédita: a criança retratada por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias nas quais o papel principal é ocupado por uma criança." (2009, p.137).
Coelho (1998, p.78) finaliza afirmando que: "Enfim, sente-se, em todos os contos de Andersen, o esforço de racionalização do imaginário, em benefício de um mundo real mais gratificante para todos os homens.".
Os antigos padrões autoritários, nos quais a criança é meramente receptora passiva de regras, devem ser substituídos por abordagens literárias emancipatórias, que conferem à criança um papel ativo e buscam desenvolver e estimular sua capacidade crítica, a fim de transformá-la em um agente de mudança.
A literatura leva a criança a questionar sua condição no mundo, uma vez que a consciência do mundo surge quando ela estabelece uma conexão com o livro e, a partir dessa interação, constrói um significado para sua própria realidade. É importante destacar, no entanto, que, no contexto da literatura infantil, essa mediação entre o leitor e o livro pode ser realizada por um adulto leitor.

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que ela está descobrindo dia-a-dia e onde ela precisa aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (COELHO, 1987, p. 29)

Muitos autores, ao escrever sobre a imaginação, buscam defini-la em conceitos. Para Girardello (2011, p.76), a "imaginação é para criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não".
Todas essas variedades de narrativas fazem parte dos relatos originados entre os povos da Antiguidade, que se entrelaçaram, se mesclaram e se transformaram, espalhando-se por todos os lugares e perdurando até os dias atuais como uma teia.
De acordo com Turchi (2009, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR E ESCUTAR UMA HISTÓRIA

De acordo com as ideias de Freud (citado por Fromm, 1962), todo sonho é uma expressão significativa da vida interna e sua interpretação é o caminho para compreender o inconsciente. Freud (citado por Fromm, 1962:17) observou que os sonhos não são diferentes dos mitos e contos de fadas, sendo um fenômeno humano universal. Em uma história, a sequência de eventos representa a experiência interna do herói - a história subjacente - por meio de uma linguagem simbólica.
Silva (2009, p.34) afirma que:

Seu papel é levar o ouvinte a tornar-se leitor, por isso, além de proporcionar-lhe um entretenimento na hora da contação, presta-lhe também informações sobre o livro onde a história se encontra, o nome de seu autor,

a editora que o publicou. [...] O contador é antes de tudo um leitor privilegiado, que cumpre seu papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos.

Quando as crianças leem ou ouvem histórias, entram em contato com seu material inconsciente ou subjacente, pois ao se identificarem com os personagens, podem avaliar as situações de forma mais objetiva. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos e se identificar com os personagens, os contos permitem que a criança se veja "de fora" da situação, com uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a percepção do problema apresentado e das sugestões para sua solução.
A partir dessa compreensão do papel do narrador, torna-se mais acessível compreender os protagonistas, as jornadas a locais distantes e tão próximos à realidade, a sensação do aspecto lúdico presente nas brincadeiras com as palavras de um poema, o afeto presente nas essências das histórias ouvidas, lidas e contadas, auxiliando as crianças a compreenderem o mundo interno e externo a elas. Em outras palavras, é o início de um processo encantador, proporcionado pela alegria e pelo prazer de ler textos literários.
Dessa forma, compreende-se que oferecer uma narrativa a uma criança é permitir que sua imaginação desperte, possibilitando que as mais diversas e profundas relações de expressividade e sensações deixem uma marca duradoura na memória desse ser repleto de afetividade, capaz de experimentar uma liberdade lúdica. Nessa fase da vida, a essência mais significativa está ligada às brincadeiras, aos sonhos e à felicidade que representam a vivência de uma infância enriquecida por diferentes leituras.

Corremos aceleradamente contra o tempo e, apesar de estarmos desfrutando de tantos meios de comunicação – com inúmeras informações circulando rapidamente por intermédio da TV, do rádio, da internet, entre outros -, parece que, infelizmente, não mais nos comunicamos. Deixamos de ouvir o outro, de nos emocionar com suas histórias, de compartilhar experiências e idéias. Perdemos a nossa voz, a palavra pulsante, corpórea e significativa que brotava vida do interior. Com a criança não é diferente. Ela “recebe” informações de diversas fontes e o tempo todo encontra-se imersa nessa teia complexa de relações e, muitas vezes, é impossibilitada de ouvir, expressar-se ou contar sobre suas experiências cotidianas e de viver suas histórias. Estamos também deixando de olhá-la, de ouvir seu apelo, sua voz e, até mesmo, de narrar-lhe nossas histórias. A palavra oral, tão fundamental para o seu desenvolvimento e construção do ser psicológico social e cultural, é infelizmente pouco explorada nas famílias, nas escolas e nos vários lugares que ele frequenta. (NICOLAU E DIAS, 2003, p. 96).

Dessa forma, é essencial introduzir as crianças às narrativas desde cedo, visando formar leitores de textos literários. É importante oferecer diversas oportunidades de leituras literárias para que, além de conhecerem, sintam entusiasmo e desenvolvam um gosto pela leitura, baseado nas referências que receberam. Além disso, é crucial facilitar o acesso da criança à leitura de textos literários, de modo que ela se sinta livre para explorar um universo sem que isso seja imposto ou obrigatório. Nessa perspectiva, Machado afirma que:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO 2002, p. 15).

No entanto, é importante lembrar que ao analisar os significados dos contos, pode haver uma ênfase exagerada em alguns aspectos que não existem em relatos mais antigos.
As histórias podem ajudar as crianças a ela-

borar e superar dificuldades psicológicas complexas, pois oferecem possibilidades de construir uma conexão entre o inconsciente e a realidade. Cada história possui uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente, mesmo que a criança não expresse sua compreensão da mensagem contida na história, isso não significa que ela não tenha assimilado.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou permitir que ela o leia sozinha, é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são fundamentais para o mundo infantil, pois atuam como mediadores entre a criança e a realidade, ajudando na resolução de conflitos e na formação da personalidade por meio dos simbolismos representados pelos personagens.

As Narrativas e os Contos preservam a estrutura onírica, com deslocamento e simbolismo. Dessa maneira, pode-se afirmar que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, acima de tudo, o desejo de narrar sonhos, indicativos de uma vida imaginativa mais rica.

Observa-se que quando a criança ou mesmo o adulto lê ou escuta uma narrativa, vivencia experiências diversas e inicia um processo de imaginação, estabelecendo um diálogo entre a história e sua realidade.

As narrativas e os contos de fadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, e a cultura brasileira é amplamente influenciada por eles.

Os contos de fadas nos fornecem informações sobre tempos passados, nos quais podemos perceber estilos de vida variados, criações e muito mais, transmitindo conhecimento de geração em geração.

A inclusão de elementos mágicos, personagens em busca de tesouros, heróis com habilidades diversas e outros aspectos desperta a curiosidade da criança pelo mundo literário, indo além de uma simples narrativa e trabalhando os aspectos emocionais de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. É uma prática milenar que transcende culturas e gerações, encantando e envolvendo os pequenos em uma atmosfera mágica de imaginação e aprendizado.

Ao contar histórias para as crianças, os educadores proporcionam um momento único de conexão emocional e estímulo à criatividade. As histórias despertam a curiosidade, aguçam a imaginação e transportam os pequenos para universos fantásticos, onde podem explorar diferentes cenários, personagens e situações.

Além de entreter, a contação de histórias na educação infantil desempenha um papel educativo e formativo. Através das narrativas, as crianças aprendem sobre valores, ética, respeito, empatia e resolução de problemas. Elas se identificam com os personagens e se envolvem emocionalmente com suas jornadas, absorvendo lições importantes para sua formação.

Ao ouvirem diferentes narrativas, elas são expostas a uma variedade de palavras, expressões e estruturas linguísticas, enriquecendo seu repertório e estimulando a comunicação oral e escrita.

A contação de histórias também desperta o gosto pela leitura. Ao entrarem em contato com diferentes gêneros literários desde cedo, as crianças desenvolvem o hábito de ler e se tornam leitores assíduos no futuro. A imaginação e a fantasia presentes nas histórias despertam o interesse pela literatura e abrem as portas para um mundo de conhecimento e imaginação.

Além disso, a contação de histórias na educação infantil proporciona momentos de relaxamento e diversão. As crianças se sentem acolhidas e envolvidas pelo ambiente mágico criado pelo contador de histórias, onde podem se desligar das preocupações do dia a dia e se transportar para universos encantados.

Os educadores desempenham um papel fundamental na contação de histórias, pois são eles que selecionam as narrativas adequadas para cada faixa etária, adaptam a linguagem, exploram entonações e expressões faciais, tornando a experiência ainda mais cativante e envolvente.

Em suma, a contação de histórias na educação infantil é uma ferramenta poderosa para

o desenvolvimento integral das crianças. Ela estimula a imaginação, promove o aprendizado, fortalece os laços sociais, incentiva a leitura e proporciona momentos de alegria e encantamento. É um recurso valioso que deve ser explorado e valorizado em todas as instituições de ensino, pois contribui para a formação de indivíduos criativos, críticos e apaixonados pela arte da narrativa.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

KUPSTAS Márcia. et al. Sete faces do conto de fadas. São Paulo: Moderna, 1993.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MIRANDA Marília Gouvêa. O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança. In: Psicologia social: O homem em movimento. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado Nicolau e DIAS, Marina Célia Moraes (2003). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância. Campinas: Papirus.
SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e Realidade Brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

DANIELE DIAS CORREIA

RESUMO
A inclusão escolar é um tema central nas discussões educacionais há décadas, com significativas políticas públicas sendo implementadas para garantir a educação de indivíduos com deficiência. No entanto, é crucial entender que a inclusão vai muito além da simples matrícula. Ela exige a criação de um ambiente escolar acessível, que ofereça todas as oportunidades para que o aluno com deficiência possa permanecer, se desenvolver e participar plenamente do processo educativo. Este estudo aprofunda a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil, destacando a necessidade premente de profissionais qualificados para atuar de forma verdadeiramente inclusiva. O objetivo principal é proporcionar uma reflexão aprofundada sobre essa modalidade de ensino e, em particular, analisar o papel fundamental da formação de professores como um dos pilares para a efetivação da inclusão. Além disso, o trabalho aborda a relevância da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) nesse contexto. A questão central que impulsionou esta pesquisa foi: O que é a educação inclusiva? Para responder a essa pergunta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abrangente, utilizando como fontes principais artigos científicos e monografias disponíveis em plataformas eletrônicas. Os resultados obtidos reiteram a compreensão de que o professor desempenha um papel insubstituível na formação do indivíduo. Consequentemente, para que a educação inclusiva seja uma realidade e não apenas um conceito, é imprescindível que os alunos com deficiência sejam acompanhados por professores qualificados, capacitados e munidos de ferramentas pedagógicas que possibilitem uma prática educacional verdadeiramente inclusiva e transformadora. A formação continuada dos educadores emerge, portanto, como um dos caminhos mais eficazes para romper barreiras e construir uma escola para todos.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Inclusão. Políticas públicas.

ABSTRACT
School inclusion has been a central topic in educational discussions for decades, with significant public policies being implemented to ensure the education of individuals with disabilities. However, it is crucial to understand that inclusion goes far beyond simple enrollment. It requires the creation of an accessible school environment that offers all the opportunities for students with disabilities to remain, develop and fully participate in the educational process. This study deepens the discussion on inclusive education in Brazil, highlighting the urgent need for qualified professionals to act in a truly inclusive manner. The main objective is to provide an in-depth reflection on this teaching modality and, in particular, to analyze the fundamental role of teacher training as one of the pillars for the implementation of inclusion. In addition, the work addresses the relevance of the Brazilian Inclusion Law (LBI) in this context. The central question that drove this research was: What is inclusive education? To answer this question, a comprehensive bibliographical research was carried out, using scientific articles and monographs available on electronic platforms as the main sources. The results obtained reiterate the understanding that the teacher plays an irreplaceable role in the formation of the individual. Consequently, for inclusive education to become a reality and not just a concept, it is essential that students with disabilities are supported by qualified and trained teachers equipped with pedagogical tools that enable truly inclusive and transformative educational practices. The ongoing training of educators therefore emerges as one of the most effective ways to break down barriers and build a school for everyone.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Public policy.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva de qualidade é um di-

reito de todos, mas nem sempre foi assim no Brasil. Esse direito começou a se consolidar a partir da Conferência Mundial da Educação Especial, em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca. No entanto, foi apenas nos anos 2000 que a política de "Educação Inclusiva" foi oficialmente implementada no país.

Ao longo do tempo, a Educação Especial no Brasil foi se transformando, acompanhando as mudanças históricas, ideológicas e políticas relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiência. Os primeiros passos da educação especial ocorreram no século XIX, com a criação de grupos assistenciais para atender pessoas com cegueira e surdez. Porém, as políticas públicas ainda não eram capazes de atender a toda a demanda.

Com o passar dos anos, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em espaços sociais e nas salas de aula regulares passou a ser vista como um importante avanço na democratização das oportunidades educacionais. A escola regular se tornou o local fundamental onde a integração de crianças com necessidades especiais poderia ocorrer de maneira eficaz.

A educação, em sua essência, constitui-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social. No contexto contemporâneo, a discussão sobre a inclusão tem ganhado proeminência, impulsionando a busca por sistemas educacionais que contemplem a diversidade inerente à população estudantil.

Nesse cenário, a Educação Inclusiva emerge como um paradigma essencial, defendendo o direito de todos os indivíduos à participação plena e equitativa no processo educacional, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Contudo, a transição de um modelo educacional segregador para um inclusivo não se opera sem complexidades. As escolas brasileiras, embora imbuídas do compromisso legal e ético com a inclusão, defrontam-se diariamente com uma gama de desafios que permeiam desde a infraestrutura física até as práticas pedagógicas e as atitudes sociais.

Os objetivos que nortearam o este estudo foram: refletir sobre a Educação Inclusiva, analisando o papel fundamental da formação de professores como um dos pilares para a efetivação da inclusão e, apontar a relevância da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) para um ensino mais inclusivo, cumprindo assim o que preconiza a legislação educacional brasileira.

O desenvolvimento desse estudo se mostra importante pelo fato de tratar um assunto que está em constante discussão, proporcionando assim amplos conhecimentos a respeito do mesmo e da necessidade de buscar melhorias para uma educação brasileira amis inclusiva. Logo, a justificativa para esta pesquisa reside na premente necessidade de se solidificar o direito à educação para todos, em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais. Apesar dos avanços legislativos e das discussões acadêmicas, a efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar ainda se depara com obstáculos significativos.

A pesquisa propriamente dita será pautada em uma metodologia de revisão bibliográfica, que permitirá um levantamento abrangente e uma análise crítica da literatura especializada sobre educação inclusiva. Serão explorados artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordem as dimensões teóricas e práticas da inclusão.

A partir dessa análise, almeja-se não apenas diagnosticar as dificuldades, mas também apontar caminhos e soluções que possam fortalecer a educação inclusiva e garantir que cada aluno encontre na escola o espaço de acolhimento e aprendizado que lhe é de direito.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS NA ESCOLA DE HOJE

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola as pessoas com deficiências (GLAT, FERNANDES, 2005). Já a chamada Educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.192, de 1975 e, atualmente, já se encontra na sua segunda década de implementação (MRECH, 1998). Por volta da década de 1980 diversas transformações aconteceram no que culminou na implementação

de discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, até então em construção, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais de educação inclusiva. Ferreira e Glat (2003) versam:

Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (Ferreira; Glat, 2003, p. 376).

Atualmente, os estudantes com necessidades educacionais especiais têm seus direitos assegurados por legislações importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Capítulo V, Artigo 58, que garante o acesso à educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino. A LDB destaca que a educação de pessoas com deficiência deve ser oferecida em um contexto inclusivo, dentro das escolas regulares, buscando promover a igualdade de oportunidades e combater atitudes discriminatórias. Essa abordagem não apenas reforça a necessidade de uma educação acessível para todos, mas também é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é respeitada e valorizada. A implementação dessa legislação visa garantir que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como elementos enriquecedores da experiência educativa, promovendo uma educação que realmente seja para todos.

Conforme a LDB nº9394/96, capítulo V, artigo 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

No que diz respeito aos marcos históricos da Educação Especial no Brasil, é possível perceber que já houve um significativo avanço na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Ao longo das décadas, políticas públicas têm sido implementadas, criando espaços e oportunidades para que essas pessoas participem de maneira mais ativa e equitativa nos processos educacionais e sociais. No entanto, é fundamental que se continue a assegurar a ampliação dessas políticas, e não sua redução, para que os direitos conquistados não sejam desfeitos. Isso requer um compromisso contínuo com a evolução da legislação e das práticas pedagógicas, acompanhando as mudanças nas necessidades da sociedade e assegurando que todos, independentemente de suas limitações, tenham acesso às mesmas oportunidades e condições de desenvolvimento. O progresso no campo da educação inclusiva depende de um esforço constante para consolidar e expandir os avanços já alcançados, garantindo que a educação seja, de fato, para todos.

Decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedade. (Campos; Martins, 2008, p. 223)

A construção do modelo educacional brasileiro foi inicialmente orientada por uma perspectiva hegemônica, onde predominava a ideia de um estudante padrão, sem a devida valorização das individualidades de cada aluno. Esse modelo não reconhecia as diversas formas de aprendizagem e as diferentes necessidades de cada criança, o que acabou por gerar um sistema educacional exclusivo e muitas vezes excludente. Diante disso, surgiu a necessidade urgente de repensar a educação, implantando uma nova abordagem que fosse mais inclusiva e adaptada às diversidades. Como destaca Neto et al. (2018, p. 82), "uma mudança dos valores da educação tradicional", que implica no desenvolvimento de novas políticas e uma reestruturação profunda do sistema educa-

cional.
Esse novo modelo educacional precisa superar a exclusão e abraçar a diversidade, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. A transformação do sistema educacional, ainda profundamente marcado por um padrão de normalidade, é um passo essencial para que a educação se torne mais inclusiva e equitativa.
No entanto, conforme alerta Nascimento (2014), ainda é preocupante o fato de muitas escolas não assegurarem uma educação de qualidade para todos os alunos, especialmente para aqueles com necessidades especiais. A prática educacional, muitas vezes, continua sendo mais excludente do que inclusiva. Embora existam esforços para implementar as políticas de inclusão, ainda existem barreiras significativas que impedem que essas políticas sejam totalmente efetivas. Esse pensamento é corroborado por Carneiro (2012), que ressalta a continuidade de um sistema educacional que, apesar das mudanças legais e das novas diretrizes, ainda enfrenta desafios para garantir a inclusão real e efetiva de todos os estudantes. A luta por uma educação inclusiva de qualidade continua sendo um desafio, exigindo comprometimento e ação por parte de todas as esferas da sociedade e do governo.

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional (Carneiro, 2012, p. 82).

A inclusão escolar, ao colocar em prática a ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, têm o direito de participar ativamente da vida escolar e social, demonstra que cada indivíduo possui um valor único e essencial para a comunidade. Como ressaltam Glat e Fernandes (2005), a diversidade e as diferenças presentes no ambiente escolar não apenas enriquecem o processo educativo, mas também contribuem para a formação de uma cultura mais plural e justa. Esse entendimento reforça a necessidade de a escola ser um espaço aberto, que acolha, respeite e valorize as diferentes formas de ser e aprender, reconhecendo essa diversidade como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, conforme Carneiro (2012).
Contudo, o caminho para a inclusão escolar não é simples nem imediato. A implementação de uma educação inclusiva enfrenta desafios consideráveis, principalmente no que diz respeito à desconstrução de valores e preconceitos profundamente enraizados na sociedade. A escola, enquanto espaço de convivência plural, ainda carrega a tendência de buscar a padronização, o que muitas vezes resulta em práticas excludentes. A ideia de encaixar todos os alunos em um modelo único de aprendizado, que não considera as individualidades, ainda é presente em muitos contextos educacionais.
No entanto, se houver um trabalho coletivo e integralizado entre educadores, gestores, famílias e a sociedade, a educação inclusiva tem o potencial de alcançar resultados verdadeiramente satisfatórios. Para isso, é imprescindível o compromisso contínuo com a mudança de práticas pedagógicas, o aprimoramento da formação dos profissionais de educação e a criação de políticas públicas efetivas que garantam a inclusão de todos, promovendo uma educação que respeite e celebre a diversidade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A inclusão escolar é algo complexo e depende não apenas das leis formadas ou reformuladas, mas de profissionais da educação que estejam qualificados nesse processo. Assim, pode-se questionar: Os profissionais da educação estão de fato preparados para desempenhar os seus papéis políticopedagógicos em relação ao aluno que necessita de uma atenção especial e diversificada?

Habitualmente apontam-se inúmeros erros no desempenho dos educadores das diferentes escolas, seja ela, municipais estaduais, federais e até mesmo privadas. Mas procurar realizar projetos ou desenvolver políticas que possibilitem o crescimento de saberes e conhecimentos dos educadores tornase difícil.

Segundo Carvalho (2004), é preciso que o professor reconheça que todos os profissionais da educação necessitam de atualização, pois isso já indica o início do processo que os tira do imobilismo e da acomodação, fazendo com que cada um venha a se interessar buscando assim uma renovação, um crescimento.

Ainda nessa perspectiva segundo o autor citado acima, a formação continuada é uma das estratégias que permite o profissional da educação conhecer e desenvolver novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (tanto do docente como do aluno). Sabe-se que a formação continuada é uma ferramenta que possibilita o educador adquirir novos conhecimentos e saberes para inovar a sua prática pedagógica e esta se tornar rica e bem aplicada, porém não o suficiente. É preciso que haja encontros rotineiros nas escolas de estudos e discussões sobre o fazer pedagógico, envolvendo assim a comunidade escolar. É importante que os educadores valorizem os espaços para discussão, estabelecendo assim nas escolas como uma das atividades sistemáticas previstas no projeto políticopedagógico.

No entanto, observa-se a falta de um espírito pesquisador nos docentes e, como diz Paulo Freire (2015, p. 30) "ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Saber pesquisar é uma das exigências para que qualquer educador desenvolva com habilidade sua função. O professor que não pesquisa, não aprende e consequentemente não estará apto a aplicar seus ensinamentos. Salienta-se que, se o educador não se dispor a pesquisar, a buscar novos caminhos para serem explorados e assim desenvolver com qualidade o seu papel de educador, tornar-se mais complicado a questão da inclusão.

O educador precisa estar atento às mudanças que vem ocorrendo na sociedade para que a sua missão seja satisfatória no âmbito escolar e assim a inclusão educacional ser realizada com sucesso. Além disso, deve contextualizar os projetos pedagógicos com a realidade dos alunos com os quais tem trabalhado para que o seu objetivo e meta sejam alcançados em sala de aula, cumprindo assim também o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao afirmar que o ensino deve ser contextualizado.

A inclusão escolar não pode apenas se limitar ao fato de trazer alunos com deficiências para dentro de uma sala de aula e ali aplicar o seu ensinamento e esperar com que ele assimile tudo muito bem.

Carvalho relata o seguinte sobre essa questão:

> Muito mais do que demonstrar a educação especial e distribuir seu alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!). Inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo (Carvalho, 2004, p. 160).

Como Carvalho diz, para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas em uma turma dita comum, há necessidades de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Isso de fato é uma tarefa árdua, complexa, porém, fundamental, imprescindível e possível de se realizar.

Quando se busca o conceito de inclusão ou se pensa em inclusão é certo que virão às mentes a questão do incluir, inserir, isto é, fazer com que algo pertença a algum lugar ou a alguém.

Segundo Mittler (2003), a inclusão escolar é justamente isso, é o ato de inserir indivíduos com deficiências no ambiente escolar. Educando esses que por algum problema genético ou adquirido tem certas limitações físicas

ou metais, mas que precisam se desenvolver em todos os aspectos, a saber: físico, intelectual, psíquico e social. Entende-se então que a escola exerce esse papel.
Através de pesquisas em teóricos como Carvalho, observou-se que a inclusão exige uma transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades. A inclusão exige rupturas. No sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola (Carvalho, 2004).
De acordo com Mittler (2003), as Políticas Públicas têm motivado as escolas a incluírem alunos com deficiências em sala de aula, mas existem problemas, como por exemplo, despreparo dos professores, os alunos diferentes em certos casos não aceitam o que são, e os próprios alunos ditos normais que olham de forma diferente.
Para que haja uma aceitação de ambas as partes tanto do educador como do aluno, é fundamental que haja uma preparação para que a criança com necessidades seja bem acolhida sem constrangimentos.
A inclusão escolar é algo discutida em todo o mundo e não só no Brasil, a Assembleia Geral da Organização das Nações tais como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtien (1990), Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena (1993), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).
No entanto, de acordo com Paraná (2000), a educação inclusiva não é tarefa fácil de resolver na prática, embora educadores, familiares e comunidade em geral busquem a escola de melhor qualidade para todos. Inúmeras e complexas são as condições que fornecem a proposta inclusiva. Autores nacionais e internacionais que se dedicam ao estudo da inclusão reconhecem que muitos são os obstáculos existentes. Diante deles, ou assumimos uma postura de negação e fuga, deixando de enfrentá-los, ou encará-los como desafios a serem superados, para o que se fazem necessárias algumas ações de enfrentamento. Tais ações disfarçam na crença do potencial humano e na vontade política de "fazer acontecer".
A nação brasileira necessita avançar na batalha de uma educação mais inclusiva, dando assim a oportunidade para todos os indivíduos a frequentar uma sala de aula e assim se desenvolver para fazer parte da sociedade como um cidadão ativo, onde a sua voz possa ser ouvida e seus votos atendidos.
A educação brasileira necessita de bons profissionais que compreendam o verdadeiro sentido e significado de uma educação inclusiva e perceba qual barreira precisa ser vencida para a inclusão.
Mantoan (2004) diz que:

[...] temos que reverter à situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos às deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas [...] Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os especializados, e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan 2004, p. 28)

Cada educador precisa de treinamentos para desenvolver eficazmente o seu papel como professor. Não se pode culpar aos alunos do fracasso, é preciso estar de mente aberta para poder reconhecer qual o limite de cada um e assim buscar crescer naquilo que deve fazer que e é justamente ensinar.
Luta-se pela inclusão, porém ainda em pleno século XXI são presenciados fatos e vivências que demonstram altamente o processo de exclusão, isso porque ainda há resistências para a mudança, para o novo.
É preciso tornar a inclusão realidade no Brasil, fazendo com que a Constituição Federativa do Brasil, Leis e Decretos sejam de fato algo coerente com seus discursos.
Segundo Mittler (2003), para que a inclusão se torne possível, a formação do professor deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os implicados no processo educativo e na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.
De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Edu-

cação Básica, diz o seguinte quanto à inclusão e a formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (Brasil, 2001, p. 25-26).

A formação do docente que atua na educação especial e inclusiva é imprescindível. O aluno com necessidades educacionais especiais precisa de recursos e metodologias que sejam eficazes no processo de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário a busca de novos saberes referentes as especificidade do aluno com deficiências. Outro fator importante a ser observado de acordo com Monteiro e Castro (1997), é a educação escolar não segregar, ou seja, não separar os alunos pela sua incapacidade de aprender ou de conviver. Os teóricos ressaltam que, ao evitar essa situação, há ganhos consideráveis na formação do educando seja este sem deficiências ou aqueles com deficiências.
Segundo Miranda e Galvão (2012), com a educação inclusiva, o combate à segregação entre alunos diferentes entre si é efetivo, ainda que comporte resistências, é preciso combater o preconceito que tendem acontecer. Porém, salienta-se que, a convivência entre alunos com características diversas não significa, no entanto, a ausência de preconceito e suas formas de manifestação, por isso, em todo o tempo é preciso alertas quanto a prática preconceituosa para com alunos com deficiências.

A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO – LBI

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei Nº 13.146, aprovada em 6 de julho de 2015, após um bom tempo de intenso debate no Congresso Nacional, atesta o compromisso com o que está estabelecido na Convenção, adotando a definição de deficiência dentro da perspectiva social (Silva; Garcez, 2019).
Nesse sentido, observou-se que a definição de pessoa com deficiência foi adotada na íntegra, exatamente como está escrita na Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (CDPD).
Lembrando que o CDPD é um documento onde está sintetizada a pauta das demandas em relação a essa parcela da população, sendo considerado o marco fundamental de lutas desse segmento, a começar pela definição de deficiência nele estabelecida, declarando que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2011, p. 26).

A educação inclusiva deve acontecer justamente para atender às necessidades dessas pessoas. A escola deve ser preparada, adequada para acolher e atender alunos com deficiências, cumprindo assim o seu papel social que é o preparo do mesmo para o seu convívio na sociedade, assim como o preparo para o mundo do trabalho.
Logo, afirma-se que a LBI é uma Lei bastante detalhada, cobrindo diversos aspectos como direito à educação, saúde, benefícios como aposentadoria, entre outros, tal qual a CDPD (Silva; Garcez, 2019).
Vale ressaltar que, de acordo com a LBI (2015), o acesso ao serviço de reabilitação está fortemente relacionado à capacidade de acolhimento e resposta às necessidades das pessoas atendidas. Isto requer análise e definição do perfil epidemiológico dos territórios, dos recursos disponíveis e de processos de educação permanente das equipes de saúde para que os resultados do cuidado ofertado possam gerar melhor qualidade de vida e o maior grau de autonomia possível à saúde da pessoa com deficiência.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva, embora tão discutida tem seus entraves, porém, percebe-se avanços. As pessoas com deficiência têm conquistado muito em todas as áreas, seja

esta social, educacional, trabalho etc. E estas conquistas se traduzem em respeito aos seus direitos ao longo de um processo histórico que envolveu muitas batalhas, reinvindicações e pressão incansável sobre o Estado brasileiro.

A educação inclusiva nas escolas brasileiras tem dado oportunidade para que pessoas com deficiências se desenvolvam em todos os aspectos, como por exemplo, físico, intelectual, psíquico e social.

Ressaltando ainda que, a inclusão não significa uma mera matrícula, mas sim as devidas possibilidades e acessibilidade que o aluno com necessidades educacionais especial apresentam.

A inclusão requer profissionais aptos, equipados e conscientes do verdadeiro sentido e significado da palavra inclusão. Todos têm direito a educação, sendo assim, faz-se necessário que o professor apresente uma prática pedagógica que se adeque às necessidades do aluno com deficiências.

É preciso que os recursos, o currículo, espaço, preparo profissional estejam alinhados às necessidades do educando com deficiência para que a inclusão seja efetivada.

Enfim, o estudo aqui apresentado ampliou satisfatoriamente os conhecimentos a respeito da educação inclusiva e a necessidade da formação docente para que essa prática seja de fato realidade nas escolas brasileiras e não mera utopia observada apenas nos papeis. Assim, pode-se afirmar categoricamente, que os objetivos que nortearam este estudo foram alcançados de modo satisfatório.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de
Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em junho de 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em junho de 2025.

BRASIL. CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. Revista do ISPV, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em:. Acesso em: junho de 2025.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/124965 Acesso em: junho de 2025.

CARVALHO, Márcia. Concepções do professor sobre dificuldades de aprendizagem. São Paulo, Cortez, 2004.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. (org.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 50 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de pesquisa. 1. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
MRECH, L. M.; O que é educação inclusiva. Revista Integração, v. 10, n. 20, p. 37 40, 1998.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, política e lugares. EDUFBA, Salvador/Ba, 2012.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Trad. WindyzBrazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. Cada cabeça sua sentença. Oeira: Celta, 1997. MUÑOZ, V. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. [s.l.]: Consejo, 1997.

NASCIMENTO. L. B. P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia).
Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NETO, A. O. S.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.;
SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92 jan./mar. 2018, Santa Maria. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091. Acesso em: junho de 2025.

SILVA, Claudia Lopes da. Educação inclusiva / Claudia Lopes da Silva, Liliane Garcez. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO

DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES

RESUMO

A indisciplina no ambiente escolar tem se apresentado como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes da rede pública de ensino. Este artigo busca refletir sobre as causas e consequências da indisciplina no contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental I, e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para enfrentá-la. Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisa considera o cotidiano de uma unidade escolar da rede municipal de São Paulo, com base em observações e relatos de experiências docentes. A discussão está fundamentada em teóricos da educação como Charlot, Aquino e Libâneo, que abordam a complexidade das relações entre aluno, professor, escola e sociedade. O trabalho aponta que a indisciplina não pode ser compreendida de forma isolada, sendo necessário considerar os aspectos sociais, familiares, institucionais e pedagógicos que a influenciam. Conclui-se que o enfrentamento da indisciplina exige ações integradas entre escola, família e comunidade, além de uma política de formação continuada que fortaleça o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: indisciplina escolar; práticas pedagógicas; relações escolares; ensino fundamental; rede pública.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos sujeitos, enfrenta atualmente uma série de desafios que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Entre esses desafios, a indisciplina tem se destacado como uma das questões mais recorrentes no cotidiano escolar, sobretudo no Ensino Fundamental, exigindo constantes reflexões e ações por parte dos profissionais da educação.

No contexto da rede municipal de São Paulo, onde a diversidade sociocultural dos estudantes se alia à complexidade das relações humanas, a indisciplina manifesta-se de diferentes formas: desde o desinteresse e a apatia até comportamentos agressivos e desrespeitosos. Esses comportamentos interferem na dinâmica das aulas, comprometem a aprendizagem e afetam o bem-estar de alunos e professores.

Diante disso, este artigo tem como objetivo investigar as manifestações da indisciplina no ambiente escolar e discutir estratégias pedagógicas eficazes para seu enfrentamento. A escolha do tema justifica-se pela urgência em compreender as múltiplas causas da indisciplina, que vão desde fatores familiares e sociais até questões institucionais e pedagógicas.

A metodologia adotada é de cunho qualitativo, com base em observações, registros pedagógicos e relatos de experiências vivenciadas por docentes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de São Paulo. O trabalho fundamenta-se em autores que abordam a complexidade das relações escolares e o papel do professor na mediação de conflitos.

Ao longo do artigo, será possível perceber que a indisciplina não é um fenômeno simples, mas sim uma manifestação variadas e peculiares que exige escuta, sensibilidade e formação contínua por parte dos profissionais da educação. Assim, pretende-se contribuir com reflexões e propostas que auxiliem na construção de uma escola mais acolhedora, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A indisciplina escolar é um fenômeno complexo e multifacetado que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem, exigindo dos educadores práticas pedagógicas reflexivas, consistentes e inovadoras. Segundo Aquino (1996), a indisciplina deve ser compreendida não apenas como desobediência às normas, mas como uma manifestação de conflitos sociais, culturais e emocionais que se expressam no ambiente escolar. Para Libâneo (2013), a prática pedagógica não pode ser neutra: ela deve considerar o contexto social e as especificidades dos alu-

nos. Nesse sentido, lidar com a indisciplina requer mais do que aplicar regras; é necessário compreender as causas do comportamento indisciplinado e desenvolver estratégias que promovam o diálogo, o respeito mútuo e a construção da autonomia.

De acordo com Tiba (2002), muitos episódios de indisciplina ocorrem em função da ausência de limites claros e do enfraquecimento da autoridade pedagógica. No entanto, essa autoridade não deve ser confundida com autoritarismo. A autoridade saudável se constrói a partir de relações de confiança, coerência nas ações do educador e participação ativa dos alunos no processo educativo.

Perrenoud (2000) defende que o professor é também um gestor da convivência em sala de aula. Ele deve criar um ambiente propício ao aprendizado, que favoreça a organização, o respeito às normas e a valorização das diferenças. A gestão da disciplina, nesse contexto, está intimamente ligada à qualidade da mediação pedagógica.

Além disso, Charlot (2000) ressalta que a indisciplina pode ser uma forma de expressão do aluno diante de um currículo pouco significativo ou de relações escolares desmotivadoras. Assim, práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo estudantil, o trabalho coletivo, o uso de metodologias ativas e o vínculo entre escola e vida cotidiana tendem a reduzir os conflitos e fortalecer o engajamento dos alunos.

Portanto, é fundamental que o educador adote uma postura investigativa e reflexiva frente à indisciplina, analisando suas origens e repensando suas práticas. A formação continuada e o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola também se mostram essenciais nesse processo (ALMEIDA, 2010).

O conceito de indisciplina

Segundo Charlot (2000), a indisciplina deve ser compreendida no contexto das relações de sentido entre o aluno e a escola. Para o autor, os comportamentos considerados inadequados muitas vezes estão associados à dificuldade de o estudante atribuir significado às atividades escolares. Quando a escola não se mostra relevante para a realidade do aluno, surgem resistências e rupturas nas relações com o saber e com os educadores.

Aquino (1996) também enfatiza que a indisciplina escolar não deve ser vista apenas como transgressão de normas, mas como expressão de um conflito de valores. Para o autor, o comportamento indisciplinado é um grito por escuta, por visibilidade e por pertencimento, muitas vezes ignorado pelas estruturas escolares tradicionais.

2.2 Fatores que contribuem para a indisciplina

A indisciplina, conforme aponta Libâneo (2001), pode ser causada por múltiplos fatores: sociais (como a desigualdade e a violência), familiares (ausência de acompanhamento, conflitos domésticos), escolares (ambientes desorganizados, ausência de regras claras) e pedagógicos (metodologias descontextualizadas, ausência de vínculo com os alunos). Esses elementos atuam em conjunto, tornando o enfrentamento da indisciplina um desafio complexo.

Vygotsky (2007), ao tratar da mediação nas relações de aprendizagem, defende que o comportamento dos estudantes é moldado pelas interações sociais e culturais. Assim, a indisciplina também pode ser compreendida como um reflexo das dificuldades nas relações entre professores e alunos, especialmente quando falta diálogo e empatia.

A relação professor-aluno como eixo central

A qualidade da relação entre professores e alunos é um dos principais fatores para a prevenção da indisciplina. Nóvoa (1999) destaca que o educador precisa se reconhecer como sujeito dessa relação, adotando uma postura reflexiva e ética frente aos conflitos cotidianos. Um professor autoritário tende a provocar resistência; já o professor ausente de autoridade perde o controle do grupo. A construção da autoridade legítima, pautada no respeito mútuo, é fundamental.

Tardif (2002) acrescenta que o professor precisa estar preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas também para lidar com as emoções, frustrações e contextos sociais dos estudantes. Isso implica em uma formação docente que vá além da dimensão técnica, incluindo aspectos éticos, emocionais e políticos da profissão.

A escola como espaço de acolhimento e me-

diação

A escola pública, sobretudo no contexto urbano como o da cidade de São Paulo, recebe estudantes com diferentes histórias de vida, muitos deles marcados por vulnerabilidades sociais. Nesse sentido, cabe à instituição promover um ambiente que valorize a escuta, a participação e o pertencimento.

Freire (1996) ressalta que educar é um ato de amor e coragem. A indisciplina, nesse cenário, não deve ser tratada com punição, mas com diálogo, firmeza e cuidado. É necessário que a escola desenvolva práticas restaurativas, projetos de mediação de conflitos e políticas de convivência que envolvam toda a comunidade escolar.

A indisciplina e as políticas públicas

A ausência ou fragilidade de políticas públicas voltadas à formação continuada dos docentes e à gestão democrática das escolas contribui para o agravamento da indisciplina. Muitas vezes, os professores se veem sozinhos diante de situações-limite, sem o devido suporte institucional.

Segundo Paro (2010), a escola pública precisa ser pensada como espaço de construção coletiva, em que a responsabilidade pela convivência não recaia apenas sobre o professor, mas envolva a equipe gestora, os estudantes e suas famílias. O enfrentamento da indisciplina exige, portanto, um projeto político-pedagógico comprometido com a inclusão, a participação e o diálogo.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com o objetivo de compreender e analisar o fenômeno da indisciplina no cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida com base em observações sistemáticas, análise documental e relatos de experiências vivenciadas por professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede pública da cidade de São Paulo.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza subjetiva e contextual da indisciplina, que requer uma escuta atenta e uma análise sensível às relações humanas e às especificidades do ambiente escolar. Os dados foram coletados ao longo do ano letivo, por meio de registros pedagógicos, reuniões com a equipe gestora, conselhos de classe, e trocas informais entre docentes.

As informações obtidas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo a construção de uma análise crítica e interpretativa das causas e manifestações da indisciplina, bem como das estratégias adotadas pelos profissionais da escola para enfrentá-la. A pesquisa respeitou os princípios éticos, preservando a identidade dos participantes e das instituições mencionadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Manifestações da indisciplina no cotidiano escolar

A indisciplina escolar, conforme observado na EMEF estudada, manifesta-se de diversas formas, desde comportamentos considerados leves, como conversas paralelas e uso excessivo de celulares, até atitudes mais graves, como agressões verbais e físicas entre alunos. Esses comportamentos foram registrados com maior frequência nos ciclos intermediários (3º ao 5º ano), período em que os estudantes demonstram maior autonomia, mas ainda necessitam de firme orientação quanto às regras e limites.

Em determinadas turmas, observou-se a formação de grupos que impõem suas próprias regras, desafiando a autoridade do professor e dificultando o andamento das aulas. Esses episódios, embora nem sempre constantes, geram um ambiente de instabilidade, exigindo do educador habilidades para intervir sem romper os vínculos pedagógicos.

Cabe destacar que muitos dos comportamentos indisciplinados não se originam apenas dentro da escola. Em entrevistas com professores e equipe gestora, foi comum o relato de que os estudantes enfrentam situações adversas em casa, como violência, negligência e ausência de acompanhamento familiar, o que se reflete no comportamento escolar.

A percepção dos professores frente à indisciplina

Os relatos dos docentes revelam sentimentos de frustração, impotência e desgaste diante da frequência com que a indisciplina interfere nas aulas. Muitos professores relataram dificuldades em manter a autoridade sem recorrer a medidas punitivas, demons-

trando a tensão existente entre o desejo de educar com afeto e a necessidade de impor limites claros.

Um dos trechos de um relato docente ilustra essa tensão:

"Tenho uma turma em que todos os dias há um conflito. Já tentei conversar individualmente, mudar a dinâmica das aulas, envolver a família... mas sinto que estou sozinha. A escola precisa de um apoio mais efetivo da equipe e da Secretaria."

Esse depoimento revela a importância do trabalho coletivo no enfrentamento da indisciplina. A responsabilidade não pode ser individualizada no professor, mas precisa ser compartilhada com a gestão escolar, os serviços de apoio (como orientação educacional e assistência social) e, principalmente, com as famílias.

Estratégias de enfrentamento adotadas pela escola

Diante do aumento dos casos de indisciplina, a EMEF pesquisada tem buscado implementar estratégias coletivas para lidar com o problema. Entre as ações destacadas estão:

Rodas de conversa semanais com as turmas, promovidas pelos professores ou pela equipe gestora, com o objetivo de escutar os alunos e construir regras de convivência de forma participativa.

Mediação de conflitos, realizada por um professor referência ou membro da coordenação, em que alunos envolvidos em situações de conflito são convidados a refletir sobre seus atos e propor soluções.

Registro sistemático de ocorrências e reuniões pedagógicas para analisar padrões de comportamento, o que permite intervenções mais precisas e articuladas com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Projetos interdisciplinares, como teatro, leitura, artes e esportes, que contribuem para o engajamento dos estudantes e ajudam a canalizar emoções de forma produtiva.

Apesar dessas iniciativas, os professores apontam que muitas vezes faltam recursos humanos e tempo para a implementação contínua dessas práticas. A rotatividade de profissionais e a ausência de formação específica sobre gestão de conflitos dificultam a consolidação de uma cultura escolar mais democrática e pacífica.

Além das ações já mencionadas, algumas EMEFs têm desenvolvido protocolos de convivência escolar, nos quais são estabelecidas normas de comportamento com a participação ativa dos alunos. Essa estratégia tem como objetivo promover o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. Os estudantes deixam de ser apenas sujeitos passivos diante das regras e passam a participar de sua construção.

Um exemplo significativo foi observado em uma EMEF da zona leste de São Paulo, que criou um “Conselho de Paz Escolar”, formado por alunos, professores, gestores e funcionários. O grupo se reúne quinzenalmente para discutir situações conflituosas e propor soluções restaurativas. Esse espaço fortalece o protagonismo juvenil e diminui a reincidência de comportamentos inadequados.

Outra prática relevante é a utilização da pedagogia de projetos como ferramenta para promover o engajamento. Professores relataram que, ao desenvolver projetos que envolvem temas do interesse dos alunos — como meio ambiente, redes sociais ou esporte —, os episódios de indisciplina diminuem significativamente. Isso ocorre porque o estudante passa a se sentir mais motivado, valorizado e incluído no processo de aprendizagem.

Importante também destacar o papel da equipe gestora: quando a gestão assume postura acolhedora, coerente e alinhada com os professores, os conflitos são mais bem administrados. Em contrapartida, a ausência de apoio institucional gera sensação de abandono e eleva o nível de estresse entre os docentes.

O papel da família e da comunidade

Os dados revelam que a relação entre escola e família é um fator determinante na gestão da indisciplina. Em muitos casos, a ausência de diálogo entre os responsáveis e a instituição contribui para a perpetuação de comportamentos inadequados. Alguns estudantes não reconhecem a autoridade da escola porque essa autoridade não é reforçada em casa.

Por outro lado, nas situações em que há parceria efetiva com os responsáveis, os resultados são visivelmente mais positivos. A pre-

sença dos pais nas reuniões, a participação em projetos da escola e o acompanhamento das tarefas escolares contribuem para o fortalecimento da autoestima e da responsabilidade dos alunos.

A escola também tem promovido encontros com a comunidade do entorno para discutir temas como convivência, violência, bullying e uso de redes sociais. Essas ações reforçam o papel da escola como espaço de promoção de cidadania, ampliando sua atuação para além do conteúdo curricular.

A indisciplina, muitas vezes, é reflexo de uma lacuna no tripé que sustenta o processo educativo: escola, família e comunidade. Em escolas da rede municipal, especialmente em territórios de alta vulnerabilidade social, os vínculos entre esses atores estão fragilizados. Professores relatam que grande parte das famílias não comparece às reuniões, não responde aos recados enviados via agenda escolar e, em casos mais graves, reagem de forma agressiva quando convocadas.

Por outro lado, algumas escolas têm criado espaços de escuta familiar, como rodas de conversa com os responsáveis, mutirões solidários e oficinas de parentalidade. Essas ações aproximam os pais da realidade escolar e os fazem compreender o impacto do seu apoio no desempenho e comportamento dos filhos.

Um projeto inovador em uma EMEF do extremo sul da cidade envolveu visitas domiciliares mediadas pela equipe gestora e pelo serviço social escolar. O objetivo era compreender melhor o contexto dos estudantes com maior reincidência de indisciplina. Em muitos casos, a visita revelou realidades marcadas por negligência, violência doméstica, ausência de rotina e falta de referências afetivas. A partir daí, foram feitos encaminhamentos à rede de proteção e desenvolvidas estratégias pedagógicas mais sensíveis à realidade do aluno.

Além disso, algumas escolas passaram a envolver lideranças comunitárias, ONGs locais e coletivos juvenis em projetos culturais dentro do ambiente escolar. Essas parcerias fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes, sobretudo adolescentes, que muitas vezes sentem-se excluídos ou incompreendidos no modelo escolar tradicional.

Limites e possibilidades no cotidiano pedagógico

A análise dos dados evidencia que os professores reconhecem a indisciplina como parte do processo educativo, mas apontam a necessidade de mais apoio institucional para lidar com ela de forma pedagógica. Muitos profissionais sentem-se sobrecarregados, principalmente quando precisam mediar conflitos graves sem a presença de uma equipe de apoio preparada.

No entanto, também é possível observar experiências exitosas: turmas que, ao longo do ano, desenvolveram maior coesão e respeito mútuo por meio de práticas dialógicas, projetos coletivos e valorização da escuta. Professores que investem na construção de vínculos afetivos e no estabelecimento claro de limites tendem a conseguir maior engajamento dos alunos.

Essas experiências mostram que, mesmo diante de muitas limitações, é possível construir uma prática pedagógica pautada na autoridade legítima, no respeito e na valorização da diversidade. Para isso, é essencial que as escolas invistam em formações continuadas, políticas de convivência e em uma gestão democrática que envolva toda a comunidade escolar.

A rotina do professor na rede municipal de São Paulo é desafiadora. Salas superlotadas, falta de apoio multiprofissional, escassez de recursos pedagógicos e acúmulo de funções impactam diretamente a capacidade de prevenir e intervir frente à indisciplina. Apesar disso, muitos educadores constroem estratégias de resistência pedagógica, baseadas na criatividade, no afeto e na escuta ativa.

Uma prática recorrente e eficiente tem sido a construção coletiva de combinados de convivência no início do ano letivo. Quando os estudantes participam da definição das regras e compreendem suas justificativas, há maior adesão e respeito às normas estabelecidas.

Outro ponto importante é o desenvolvimento da autoridade docente legítima, conforme aponta Charlot (2000). O professor que estabelece vínculos, comunica expectativas claras e mantém coerência entre discurso

e prática consegue criar um ambiente mais estável. A autoridade, nesse contexto, não se baseia no medo ou na repressão, mas na confiança e no respeito mútuo.

Professores também relataram que os momentos de acolhimento emocional antes do início das aulas, como breves rodas de conversa ou dinâmicas de escuta, contribuem para reduzir tensões e estimular a atenção dos estudantes. Esses espaços são especialmente eficazes após o recreio ou ao retorno de finais de semana e feriados.

Apesar das inúmeras dificuldades, há um consenso entre os docentes entrevistados: a indisciplina não é intransponível. Ela pode ser enfrentada com sensibilidade, planejamento, apoio institucional e formação continuada. Para isso, é preciso uma política pública sólida, voltada para o fortalecimento do professor e para a construção de uma escola acolhedora, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos seus alunos.

4.6 A indisciplina e a cultura escolar: normas, valores e conflitos

A cultura escolar é composta por um conjunto de valores, normas, práticas e símbolos que orientam a vida cotidiana de uma escola. Quando essa cultura não é compartilhada entre todos os seus atores – gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias – surgem conflitos, rupturas e manifestações de indisciplina.

Em muitas escolas há uma tensão entre a cultura institucional (formal) – aquela que aparece nos regimentos escolares e nos documentos oficiais – e a cultura vivida pelos estudantes. A escola, muitas vezes, exige comportamentos padronizados, silêncio, obediência e foco, enquanto os alunos, principalmente os adolescentes, manifestam outras formas de expressão: movimento, fala, música, uso de tecnologia, linguagem corporal.

Esses choques de valores, como aponta Dubet (2004), devem ser entendidos como parte do processo de socialização e não como "falhas morais" dos estudantes. A indisciplina, nesse sentido, emerge quando a escola não consegue dialogar com a pluralidade de vozes e culturas presentes em seu interior.

Um exemplo comum nas escolas paulistanas é a tensão em torno do uso do celular em sala de aula. Para os professores, muitas vezes o celular é um elemento de distração e desrespeito; para os alunos, é uma ferramenta de comunicação, lazer e pertencimento ao seu grupo. A ausência de um pacto pedagógico sobre o uso responsável da tecnologia alimenta conflitos diários, que são mal interpretados como simples “indisciplina”.

Portanto, a indisciplina também pode ser entendida como um sintoma da rigidez das normas escolares frente a uma sociedade em constante mudança. É papel da escola rever suas regras à luz das novas realidades sociais, promovendo espaços de escuta e adaptação curricular, sem abrir mão do papel formativo e ético da instituição.

Formação docente e preparo para lidar com a indisciplina

A formação inicial de professores, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda se concentra em conteúdos disciplinares e metodologias de ensino, negligenciando aspectos fundamentais como gestão de sala de aula, resolução de conflitos, educação emocional e práticas restaurativas.

Esse despreparo é apontado por professores da rede municipal de São Paulo como um dos fatores que agravam o enfrentamento da indisciplina. Muitos docentes ingressam na rede sem saber como intervir em situações de agressividade verbal, desobediência reiterada ou bullying entre pares. A consequência disso é o desgaste emocional, a desistência da profissão e, em casos extremos, o afastamento por questões de saúde mental.

Apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação em oferecer formações continuadas, como os cursos da Escola Municipal de Administração Pública (EMASP) ou os encontros promovidos pelas DREs, muitos docentes relatam dificuldades em acharem o ponto.

Uma alternativa emergente é a formação em serviço baseada em estudos de caso reais, em que os professores analisam episódios vividos em suas escolas, trocam estratégias, refletem sobre erros e acertos e constroem coletivamente novas possibilidades. Essa prática fortalece a autonomia docente e cria

redes de apoio entre os profissionais.
Além disso, a formação deve estar articulada com o projeto político-pedagógico da escola e com as diretrizes da rede. A gestão democrática e participativa pode transformar a escola em um verdadeiro espaço de formação permanente, onde cada conflito é tratado como uma oportunidade de crescimento pessoal, coletivo e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina no contexto escolar, especialmente nas escolas públicas , é um fenômeno multifacetado, que não pode ser compreendido de forma reducionista. Ela envolve aspectos emocionais, sociais, culturais e pedagógicos, sendo reflexo direto das transformações vividas pela sociedade contemporânea.
Ao longo desta análise, ficou evidente que a indisciplina não se trata apenas de um problema de comportamento individual, mas de um sintoma de relações pedagógicas fragilizadas, de modelos escolares rígidos, da ausência de vínculos afetivos e da falta de diálogo entre os diversos agentes educacionais. Mais do que punir, é necessário compreender os motivos do agir dos estudantes e, a partir disso, construir respostas educativas que promovam a autonomia, o respeito mútuo e a convivência democrática.
A pesquisa evidenciou que muitos professores se sentem sozinhos diante dos desafios impostos pela indisciplina, o que aponta para a urgência de políticas públicas que garantam formação continuada, apoio psicossocial e equipes multiprofissionais nas unidades escolares. Igualmente, a gestão escolar tem papel essencial ao construir um ambiente seguro, acolhedor e participativo, onde regras sejam debatidas, respeitadas e coerentes com a realidade dos alunos.
Além disso, o envolvimento da família e da comunidade no cotidiano escolar mostra-se como um fator determinante. Onde há diálogo, escuta e corresponsabilização, há também mais respeito, pertencimento e disciplina.
Diante desse cenário, a escola pública precisa se reinventar continuamente, reconhecendo que o enfrentamento da indisciplina exige trabalho coletivo, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação humana integral. É no espaço da escola que se pode transformar o conflito em aprendizagem, a resistência em escuta e a indisciplina em oportunidade de reconstrução de vínculos.

REFERÊNCIAS (formato ABNT)

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria da transmissão. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Da igualdade das chances às competências. São Paulo: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Educação, administração escolar e democracia. São Paulo: Cortez, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Cidade de São Paulo – Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019.

SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DANIELLA BATAGLINI PELLEGRINO

RESUMO

O presente artigo, inserido no campo da Sociologia da Juventude, tem como objetivo analisar os principais desafios e perspectivas enfrentados pelos jovens na contemporaneidade. A pesquisa parte da compreensão de que as profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcam o mundo atual impactam diretamente as trajetórias juvenis, revelando contradições, desigualdades e novas formas de subjetivação. Destacam-se, entre os principais desafios, a persistência das desigualdades sociais que limitam o acesso a direitos fundamentais, as complexas dinâmicas de construção identitária atravessadas por marcadores sociais como classe, raça, gênero e território, e o papel ambíguo das tecnologias digitais, compreendidas tanto como instrumentos de expressão e mobilização quanto de controle e vigilância. O estudo propõe, a partir de uma abordagem crítica, refletir sobre as estratégias desenvolvidas pelos jovens para lidar com as incertezas do presente e projetar expectativas de futuro, explorando as possibilidades de resistência, transformação e emancipação. Assim, o artigo busca contribuir para o debate sociológico sobre o protagonismo juvenil em meio às tensões do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: juventude; sociologia; desigualdades sociais; identidade; tecnologias digitais; emancipação.

INTRODUÇÃO

A juventude é uma fase crucial do ciclo de vida, repleta de transições que envolvem o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural dos indivíduos. Esse período, que compreende desde a adolescência até a entrada na vida adulta, é marcado por desafios complexos, que vão desde a construção da identidade até a adaptação às exigências da sociedade contemporânea. Em um contexto globalizado, as condições de vida dos jovens são influenciadas por uma série de fatores estruturais e conjunturais, como as desigualdades sociais, o acesso desigual à educação e ao mercado de trabalho, e a crescente importância das tecnologias digitais, que reconfiguram as formas de interação e de aprendizado. Esses fatores, por sua vez, moldam as perspectivas e expectativas de futuro dessa faixa etária.

Em muitos países, a juventude tem sido confrontada com obstáculos consideráveis para alcançar seu pleno desenvolvimento. A desigualdade social, por exemplo, contribui para a exclusão de muitos jovens do acesso a recursos essenciais como a educação de qualidade e as oportunidades de emprego. Além disso, o aumento da precarização do trabalho e as dificuldades econômicas intensificam ainda mais as desigualdades, criando uma realidade onde nem todos os jovens têm as mesmas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Em contrapartida, a revolução digital e as novas formas de comunicação proporcionadas pelas redes sociais e pela internet oferecem novas oportunidades de aprendizado, interação e até mesmo de inserção no mercado de trabalho, mas também apresentam desafios como a pressão das redes sociais, o cyberbullying e o isolamento digital.

A juventude contemporânea também vive sob o impacto das mudanças rápidas e contínuas que caracterizam a sociedade globalizada, o que exige adaptação constante. As expectativas sociais em relação aos jovens se transformaram, enquanto as exigências de flexibilidade, mobilidade e inovação aumentam, especialmente em um mundo digital em constante evolução. Nesse sentido, as perspectivas de futuro para os jovens são ambíguas, pois, apesar de apresentarem inúmeras possibilidades, também estão imersas em um cenário de incertezas, como a instabilidade política, a crise ambiental e as rápidas mudanças tecnológicas que reconfiguram as relações de trabalho, educação e lazer.

Este artigo busca analisar os principais desafios enfrentados pelos jovens na contemporaneidade, abordando questões sociais,

culturais e econômicas que influenciam suas trajetórias e moldam suas identidades. Além disso, pretende-se discutir as perspectivas de futuro dessa faixa etária, levando em conta o papel da educação, da inclusão digital e das novas formas de socialização. A partir de uma análise sociológica contemporânea, o objetivo é refletir sobre como os jovens podem ser mais bem preparados para lidar com as complexidades do mundo moderno e as estratégias que podem ser adotadas para promover uma maior inclusão e igualdade de oportunidades para todos os jovens, independentemente de seu contexto socioeconômico.

De acordo com Lima (2020, p. 134):

A sociologia da juventude busca compreender como os jovens interagem com as transformações sociais e como as diferentes camadas sociais, bem como as desigualdades econômicas e culturais, impactam suas experiências e decisões. Além disso, é fundamental entender os espaços de socialização dos jovens, como as redes sociais, a escola, a família e a comunidade, que têm papel essencial na formação de sua identidade e na construção de suas perspectivas sobre o futuro.

A JUVENTUDE E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A juventude não é apenas uma fase etária, mas também um fenômeno social complexo, que reflete e se insere nas transformações estruturais que ocorrem na sociedade ao longo do tempo. A juventude do século XXI está inserida em um contexto marcado por rápidas mudanças sociais, econômicas e culturais, além de profundas desigualdades em diversas esferas da vida social. Essas desigualdades impactam diretamente o modo como os jovens vivenciam o mundo ao seu redor e, em muitos casos, restringem as possibilidades de realização de seus projetos de vida. Nesse sentido, a juventude torna-se um reflexo das tensões sociais presentes em sua época, sendo ao mesmo tempo produto e agente dessas transformações.

De acordo com o sociólogo Erik H. Erikson (1968), a adolescência é um período fundamental na formação da identidade. É nesse momento que o jovem enfrenta uma série de crises relacionadas à construção de quem ele é e de seu lugar na sociedade. A busca por uma identidade própria é marcada por questões de pertencimento social, onde os jovens precisam se ajustar às expectativas familiares, culturais e sociais, ao mesmo tempo em que buscam autonomia e autodeterminação. No entanto, o processo de construção da identidade pode ser complexo e desafiador, principalmente em um contexto em que os jovens se veem constantemente pressionados por normas sociais rígidas e por modelos de sucesso que, muitas vezes, são inalcançáveis para grande parte deles. Em muitos casos, as dificuldades em encontrar uma posição estável no mundo social geram conflitos internos e desafios emocionais, como a ansiedade e a insegurança, que podem afetar sua autoestima e o seu bem-estar psicológico.

Além disso, a sociedade contemporânea impõe desafios adicionais a esse processo de construção de identidade, principalmente pela crescente desigualdade no acesso a recursos essenciais, como educação de qualidade e oportunidades de emprego. A educação, enquanto um dos pilares fundamentais para a mobilidade social e a construção de uma vida digna, continua sendo um privilégio para poucos, e o acesso a uma formação de qualidade é muitas vezes limitado pelas condições socioeconômicas. Esses obstáculos estruturais dificultam a realização dos sonhos e expectativas de muitos jovens, criando um ciclo de exclusão que se perpetua ao longo das gerações. A dificuldade em obter uma educação de qualidade impacta diretamente a capacidade dos jovens de se inserir no mercado de trabalho, o que, por sua vez, limita suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse cenário, as teorias de Pierre Bourdieu (1989) oferecem uma importante contribuição para a compreensão dos desafios enfrentados pela juventude contemporânea. Bourdieu argumenta que as condições socioeconômicas, especialmente o capital cultural e econômico das famílias, desempenham um papel central na formação da identidade e nas escolhas de vida dos jovens. O acesso a diferentes formas de capital – seja ele cultural, social ou econômico – determina, em grande medida, as oportunidades que

os jovens terão ao longo de sua trajetória de vida. Aqueles que nascem em contextos de maior privilégio têm acesso a uma educação de melhor qualidade, a redes de apoio mais robustas e a um capital social mais amplo, o que os coloca em uma posição de vantagem. Já os jovens de classes sociais mais baixas enfrentam a falta desses recursos, o que torna suas perspectivas de futuro mais limitadas e suas oportunidades de crescimento mais restritas.

A desigualdade social, portanto, não é apenas um fator externo, mas uma força que atravessa as esferas mais íntimas da vida dos jovens, influenciando suas escolhas, seus projetos e sua visão de mundo. Ela se manifesta de maneiras complexas, não apenas nas condições materiais de vida, mas também na maneira como os jovens se veem e são vistos pela sociedade. As disparidades de classe, gênero, etnia e região geográfica, por exemplo, geram diferentes formas de vulnerabilidade e estigmatização, que moldam as experiências de juventude de maneira desigual. Enquanto alguns jovens têm a oportunidade de explorar o mundo, viajar, estudar e se conectar com uma rede global de ideias e possibilidades, outros se veem limitados a um espaço social restrito, onde as perspectivas de futuro são escassas e as alternativas de mobilidade social parecem cada vez mais distantes.

Dessa forma, entender a juventude no contexto da transformação social exige uma análise profunda das condições estruturais que moldam as suas experiências. A desigualdade social, longe de ser um fenômeno isolado, é parte integrante de um sistema social que condiciona as trajetórias dos jovens, limitando suas oportunidades e, ao mesmo tempo, influenciando suas percepções de identidade e pertencimento. Nesse cenário, a juventude se torna não apenas uma fase de transição, mas também um campo de luta e resistência, onde os jovens buscam, por meio de suas escolhas e ações, reconfigurar suas identidades e redefinir suas possibilidades de futuro, diante dos desafios impostos pela sociedade.

DESAFIOS DA JUVENTUDE: DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

Um dos principais desafios enfrentados pelos jovens é a desigualdade social, que se manifesta de diversas formas. Muitos jovens, especialmente os das classes sociais mais baixas, têm dificuldades em acessar educação de qualidade, saúde e condições adequadas de moradia. Isso resulta em uma exclusão social que limita as possibilidades de emancipação e autonomia dos jovens, criando um ciclo de pobreza e marginalização. Além disso, o mercado de trabalho atual exige habilidades específicas que nem todos os jovens têm a oportunidade de desenvolver, o que torna difícil para muitos ingressarem na vida profissional.

A violência, a falta de segurança pública e a criminalização da juventude também são problemas recorrentes. No Brasil, por exemplo, a violência policial contra jovens negros e periféricos tem sido uma questão social grave, como discutido por sociólogos como Juliano Domingues (2019). A criminalização da pobreza e a marginalização social afetam diretamente as perspectivas de futuro da juventude.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E JUVENTUDE: O NOVO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE

A revolução digital também tem um impacto profundo na juventude. O uso massivo das redes sociais e outras plataformas digitais transformou a forma como os jovens se relacionam, se expressam e constroem suas identidades. Para muitos jovens, as tecnologias digitais representam uma ferramenta de mobilização, ativismo e construção de redes de apoio. Através das redes sociais, é possível promover causas sociais, engajar-se em movimentos políticos e até mesmo desenvolver projetos profissionais e acadêmicos.

No entanto, as tecnologias também podem amplificar as desigualdades. O acesso desigual à internet e a outras tecnologias é um fator limitante para muitos jovens de classes sociais mais baixas, o que reforça a exclusão social. Além disso, a exposição a padrões de beleza, comportamentos e estilos de vida nas redes sociais pode gerar pressão psicológica, afetando a saúde mental de muitos jovens, como apontam os estudos de Sherry Turkle (2011).

PERSPECTIVAS PARA A JUVENTUDE: TRANSFORMAÇÃO OU REFORÇO DAS DESIGUALDADES?

Apesar dos imensos desafios que a juventude contemporânea enfrenta, é inegável o potencial dessa faixa etária para se tornar um agente de transformação social. Movimentos juvenis têm ganhado destaque em diversas partes do mundo, com ações que buscam provocar mudanças estruturais na sociedade. O ativismo climático, por exemplo, tem sido uma das frentes mais proeminentes nas quais os jovens têm se engajado, mobilizando-se para alertar sobre os efeitos devastadores das mudanças climáticas e pressionando governos e empresas a tomarem atitudes mais responsáveis em relação ao meio ambiente. Esse movimento, que tem ganhado força especialmente nas últimas décadas, tem jovens como Greta Thunberg, que se tornaram ícones globais da luta contra a degradação ambiental, simbolizando uma geração comprometida com a preservação do planeta para as futuras gerações.

Além disso, as lutas por direitos humanos, incluindo a igualdade de gênero, a promoção dos direitos LGBTQIA+ e o combate à discriminação racial, também têm sido impulsionadas principalmente pelos jovens. Esses movimentos têm mostrado a capacidade da juventude de influenciar mudanças sociais significativas, desafiando normas estabelecidas e levantando questões que, por muito tempo, foram negligenciadas pela sociedade. O movimento Black Lives Matter, por exemplo, que ganhou força principalmente nos Estados Unidos e se espalhou por outros países, é uma das expressões mais visíveis da juventude engajada na luta contra o racismo sistêmico e pela equidade racial. As novas gerações não apenas questionam as estruturas de poder existentes, mas buscam alternativas mais inclusivas e justas para todas as pessoas, independentemente de sua etnia, classe social ou identidade de gênero.

A juventude contemporânea, mais conectada do que nunca por meio das tecnologias digitais, tem a possibilidade única de se organizar de maneira global, compartilhando informações, recursos e estratégias para enfrentar questões de relevância mundial, como as mudanças climáticas, a desigualdade racial, a violência e os direitos humanos. As plataformas digitais, como redes sociais e aplicativos de mensagens, têm servido como ferramentas poderosas para a mobilização de jovens ao redor do mundo, permitindo uma troca de ideias mais rápida e eficiente e facilitando a criação de campanhas de conscientização e protestos em escala global. Essa conectividade tem ampliado os horizontes das lutas juvenis, tornando possível a construção de uma rede de apoio internacional que fortalece a voz dos jovens e a sua capacidade de pressionar por mudanças concretas.

Contudo, para que esse potencial de transformação seja plenamente realizado, as políticas públicas voltadas para a juventude precisam ser cada vez mais alinhadas com as realidades sociais que esses jovens enfrentam. É essencial que as políticas sejam capazes de identificar e entender as necessidades específicas de diferentes grupos de jovens, considerando as diversas experiências e desafios que surgem a partir de contextos socioeconômicos, culturais e geográficos distintos. A inclusão social, a participação cidadã e o empoderamento juvenil devem ser prioridades nas ações do governo, visando criar um ambiente no qual os jovens possam não apenas ser ouvidos, mas também ser protagonistas das mudanças que desejam ver na sociedade.

Além disso, a educação de qualidade, a qualificação profissional e o acesso a serviços de saúde e cultura são componentes fundamentais para garantir que a juventude esteja adequadamente preparada para enfrentar os desafios do futuro. A educação, por exemplo, deve ser mais do que uma simples preparação para o mercado de trabalho; ela precisa fornecer as ferramentas necessárias para que os jovens desenvolvam pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas e uma compreensão profunda dos problemas sociais e ambientais que afetam o mundo. A qualificação profissional, por sua vez, pode abrir portas para o ingresso dos jovens no mercado de trabalho de forma digna e justa, permitindo-lhes uma maior independência financeira e social.

O acesso a serviços de saúde de qualidade e

a programas culturais é imprescindível para o bem-estar físico e emocional dos jovens. O apoio psicológico e o acesso à saúde mental são cada vez mais importantes em um contexto em que muitos jovens enfrentam pressões sociais, acadêmicas e familiares intensas. O fomento à cultura, por meio de programas que incentivem a expressão artística e a participação em atividades culturais, também desempenha um papel importante na formação de uma juventude mais crítica, criativa e engajada.

Portanto, para que a juventude possa cumprir seu papel de agente de transformação social, é fundamental que as políticas públicas e os programas de apoio atendam às suas necessidades de maneira integral, promovendo não apenas a inclusão e a igualdade de oportunidades, mas também o empoderamento das novas gerações para que possam construir um futuro mais justo, sustentável e igualitário para todos.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos a complexidade da sociologia da juventude, um campo de estudo fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam a experiência da juventude na atualidade. Como vimos, os jovens enfrentam uma série de desafios multifacetados, entre os quais se destacam a precarização das condições de trabalho, a crescente dificuldade de acesso à educação de qualidade, as desigualdades sociais persistentes e o impacto das novas tecnologias na construção de identidades. Esses desafios são amplamente discutidos na literatura sociológica, e sua análise permite perceber o modo profundo com o qual moldam as perspectivas de futuro dessa faixa etária, que, muitas vezes, se vê diante de um cenário de incertezas e adversidades.

A juventude, por sua vez, não pode ser considerada um bloco homogêneo. Ao contrário, ela se caracteriza pela diversidade de experiências vividas em diferentes contextos sociais e culturais. Jovens de diferentes classes sociais, etnias, gêneros e regiões geográficas enfrentam realidades muitas vezes radicalmente distintas, o que exige uma abordagem mais refinada e inclusiva tanto por parte da sociedade quanto das políticas públicas. A heterogeneidade da juventude exige que a sociologia se esforce por entender as múltiplas dimensões dessa experiência, levando em consideração, não apenas as dificuldades e obstáculos, mas também as estratégias de resistência, autonomia e reinvenção que os jovens desenvolvem para lidar com as adversidades que lhes são impostas.

Além disso, o fenômeno da juventude está profundamente vinculado à ideia de transição entre a infância e a vida adulta, o que implica uma constante reconfiguração de valores, normas e expectativas. Este período de transição, muitas vezes repleto de incertezas, é marcado por expectativas conflitantes: por um lado, os jovens são impulsionados a alcançar um grau de autonomia, a se inserir no mercado de trabalho e a exercer sua cidadania plena; por outro lado, são confrontados com um cenário social onde as oportunidades são escassas, as condições de vida muitas vezes limitadas e as desigualdades sociais perpetuadas. Este contraste entre as expectativas e as realidades cotidianas exige uma reflexão profunda sobre as condições estruturais que afetam a juventude e as formas como ela pode buscar redefinir seus caminhos diante de um futuro incerto.

Ademais, a sociologia da juventude não pode ser dissociada da análise das novas formas de sociabilidade que emergem com o avanço das tecnologias digitais. A conectividade proporcionada pela internet e pelas redes sociais transformou profundamente as relações entre os jovens, oferecendo novas formas de expressão, construção de identidade e engajamento social. As tecnologias digitais, ao mesmo tempo, têm o potencial de fortalecer a voz jovem, ampliando a capacidade de articulação e mobilização em torno de questões sociais, culturais e políticas. No entanto, o uso dessas ferramentas também impõe desafios significativos, como a superficialidade das interações, o aumento do isolamento social, a exposição excessiva e o risco de exploração e manipulação de dados pessoais. A ambiguidade das tecnologias digitais exige uma análise cuidadosa, considerando tanto as suas potencialidades,

que podem impulsionar o protagonismo juvenil, quanto as suas limitações e riscos, que podem agravar desigualdades e criar novas formas de exclusão social.

Outro aspecto crucial que se destaca na sociologia da juventude é a emergência de novos movimentos sociais, que têm se fortalecido nas últimas décadas, com destaque para as lutas por justiça social, igualdade de gênero, racial e ambiental. Os jovens de hoje se mostram cada vez mais como agentes ativos dessas lutas, utilizando as ferramentas da modernidade para ampliar suas vozes e reivindicar mudanças profundas na sociedade. Esses movimentos, muitas vezes liderados por jovens, demonstram uma capacidade impressionante de mobilização e de crítica ao status quo, contribuindo para o surgimento de novas formas de solidariedade, resistência e transformação social. No entanto, apesar desse engajamento crescente, os jovens continuam a ser, em muitos contextos, uma classe vulnerável, cujas condições de vida exigem maior atenção por parte dos governos e da sociedade civil.

Dessa forma, os desafios enfrentados pela juventude contemporânea demandam uma reconfiguração urgente das políticas públicas, com especial ênfase na educação, no trabalho e na proteção social. É fundamental criar um ambiente que promova o desenvolvimento integral dos jovens, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para superar as barreiras socioeconômicas que ainda limitam seu potencial. Além disso, é imprescindível que as políticas públicas sejam sensíveis às especificidades de cada grupo juvenil, reconhecendo a diversidade de suas experiências e necessidades. Somente por meio de uma abordagem mais inclusiva e equitativa será possível garantir que a juventude possa se emancipar e desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Em última análise, a juventude não deve ser vista apenas como um segmento vulnerável da sociedade, mas como um protagonista essencial na transformação social, capaz de desafiar as normas estabelecidas e de contribuir de forma decisiva para a construção de um futuro mais igualitário e livre de opressões.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, P. (1989). A Distinção: Crítica Social do Julgamento. Ed. Zahar.

Domingues, J. (2019). Juventude, Violência e Racismo: O Impacto da Criminalização da Juventude Negra nas Periferias. Ed. Vozes.

Erikson, E. H. (1968). Identidade e Ciclo de Vida. Ed. Zahar.

Turkle, S. (2011). A Vida no Interior da Tela: O Impacto das Tecnologias Digitais nas Relações Humanas. Ed. Record.

RESUMO
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica caracterizada por dificuldades nas áreas de comunicação verbal e não verbal, nas interações sociais e no comportamento, o que pode incluir padrões repetitivos de ações e interesses restritos. Embora esses desafios sejam uma característica marcante do TEA, é fundamental destacar que isso não significa que os alunos com esse transtorno não possam aprender ou se desenvolver adequadamente. Pelo contrário, com as abordagens corretas, adaptações e apoio especializado, esses alunos podem atingir seu pleno potencial acadêmico e social. No Brasil, a inclusão escolar de alunos com TEA é garantida por legislações que asseguram o direito à educação de qualidade, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas leis garantem que os alunos com autismo sejam matriculados em escolas regulares e tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades educacionais que os demais alunos, com o objetivo de promover a equidade no ambiente escolar. Contudo, a implementação prática da inclusão escolar para alunos com TEA ainda enfrenta diversos desafios. A formação inadequada dos professores, que muitas vezes não possuem o conhecimento específico sobre o transtorno e suas peculiaridades, é um dos maiores obstáculos. Além disso, a falta de recursos pedagógicos adequados, como materiais especializados e ambientes adaptados, também compromete o processo de inclusão. Outro desafio relevante é a necessidade de adaptar o currículo escolar, tornando-o mais flexível e acessível para os alunos autistas, respeitando suas particularidades e promovendo sua participação ativa nas atividades escolares. Portanto, a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista é um direito que deve ser garantido, mas para que seja efetiva, é necessário um compromisso conjunto entre governo, escola, professores, profissionais especializados, famílias e toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Inclusão, Convivência e Educação

ABSTRACT
Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurobiological condition characterized by difficulties in the areas of verbal and nonverbal communication, social interactions, and behavior, which may include repetitive patterns of actions and restricted interests. Although these challenges are a hallmark of ASD, it is important to emphasize that this does not mean that students with this disorder cannot learn or develop adequately. On the contrary, with the right approaches, adaptations, and specialized support, these students can reach their full academic and social potential. In Brazil, school inclusion for students with ASD is guaranteed by laws that ensure the right to quality education, such as the Brazilian Inclusion Law (LBI) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). These laws ensure that students with autism are enrolled in regular schools and have access to the same rights and educational opportunities as other students, with the aim of promoting equity in the school environment. However, the practical implementation of school inclusion for students with ASD still faces several challenges. Inadequate training of teachers, who often lack specific knowledge about the disorder and its peculiarities, is one of the biggest obstacles. In addition, the lack of adequate pedagogical resources, such as specialized materials and adapted environments, also compromises the inclusion process. Another relevant challenge is the need to adapt the school curriculum, making it more flexible and accessible for autistic students, respecting their particularities and promoting their active participation in school activities. Therefore, the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder is a right that must be guaranteed, but for it to be effective, a joint commitment is necessary

between the government, schools, teachers, specialized professionals, families and the entire school community.

KEYWORDS: Autism, Inclusion, Coexistence and Education

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos autistas no sistema educacional brasileiro tem sido um tema central nas discussões sobre educação inclusiva e direitos das pessoas com deficiência. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015 e a implementação de diversas políticas públicas ao longo dos anos, a sociedade tem buscado garantir o acesso de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao ambiente escolar, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Contudo, essa inclusão vai além do simples ato de matricular o aluno nas escolas regulares, exigindo a adaptação de currículos, a formação contínua de educadores e, principalmente, o fomento de um ambiente que favoreça a convivência respeitosa e o desenvolvimento integral do aluno autista.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por uma variedade de manifestações que afetam a comunicação, a interação social e comportamentos, além de apresentar diferentes níveis de comprometimento. Isso significa que cada pessoa no espectro tem necessidades únicas, o que demanda um olhar sensível e individualizado das escolas para que a inclusão se efetive de forma plena. Em termos de convivência, é necessário não só garantir que o aluno esteja fisicamente presente, mas também que ele se sinta parte do processo de aprendizado e da vida social escolar.

A educação inclusiva no Brasil, embora ainda enfrente desafios significativos, tem avançado com a implementação de políticas que visam garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos com TEA no ambiente escolar. A construção de uma escola inclusiva exige a colaboração de todos os envolvidos — educadores, alunos, famílias e a comunidade escolar como um todo — para que o ambiente seja acolhedor, empático e capaz de promover uma convivência harmoniosa. Para isso, é fundamental que a formação de professores inclua estratégias e abordagens específicas para lidar com as características do autismo, como a compreensão das diferentes formas de comunicação e a criação de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Além disso, a convivência do aluno autista com os colegas, e sua participação nas atividades sociais da escola, é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. As interações com outros estudantes, se bem mediadas, contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e para a redução de estigmas relacionados ao autismo. No entanto, essa convivência também precisa ser cuidadosamente planejada para garantir que o aluno autista não seja isolado ou excluído, mas integrado de maneira respeitosa e solidária, dentro do respeito às suas limitações e potencialidades.

Portanto, a inclusão e convivência do aluno autista na educação brasileira não se resumem à sua presença nas salas de aula, mas envolvem um compromisso contínuo de toda a comunidade escolar em criar um ambiente de aprendizagem que respeite a individualidade e promova a participação ativa desses alunos no processo educativo. É fundamental que, além das políticas públicas, haja uma mudança cultural profunda, com a conscientização de todos sobre os direitos e as capacidades dos alunos autistas, para que a verdadeira inclusão se torne uma realidade para todos.

Nos últimos anos, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação brasileira tem ganhado atenção e importância, sendo um reflexo da evolução das práticas educacionais e da conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência. A inclusão, mais do que uma obrigação legal, é uma necessidade social para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou dificuldades, tenham acesso a um ensino de qualidade, respeitando suas particularidades e necessidades.

A inclusão escolar é um dos pilares de uma

educação democrática e justa. No Brasil, esse conceito vem ganhando força nas últimas décadas, impulsionado por legislações e movimentos sociais que visam garantir o direito de todos à educação de qualidade. Dentre os grupos que mais enfrentam desafios nesse processo, destacam-se os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão e a convivência do aluno autista nas escolas brasileiras são temas que exigem não apenas políticas públicas eficazes, mas também sensibilidade, empatia e preparo por parte da comunidade escolar. Diante disso, é fundamental refletir sobre os avanços, as dificuldades e as perspectivas da inclusão dos alunos autistas no sistema educacional brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por desafios na comunicação, no comportamento e na interação social. No entanto, cada indivíduo no espectro apresenta particularidades únicas, o que exige um olhar individualizado e acolhedor por parte da escola. A compreensão correta do TEA é essencial para que o processo de inclusão vá além da simples presença física do aluno em sala de aula, promovendo, de fato, sua participação ativa e significativa.

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado na criação de leis e diretrizes voltadas para a inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante o direito à educação em ambientes inclusivos, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de adaptar o currículo às necessidades dos alunos. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um apoio fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA.

Apesar dos avanços legais, a realidade ainda apresenta muitos desafios. A falta de formação adequada dos professores é um dos principais obstáculos para a inclusão efetiva. Muitos profissionais não se sentem preparados para lidar com as especificidades do autismo em sala de aula, o que pode gerar insegurança e práticas excludentes. Além disso, a infraestrutura escolar nem sempre é adequada para acolher alunos com necessidades específicas, o que compromete sua autonomia e participação.

A convivência também é um aspecto crucial nesse processo. Promover um ambiente escolar acolhedor requer o engajamento de todos: professores, alunos, gestores e famílias. É fundamental estimular a empatia, o respeito às diferenças e a construção de vínculos saudáveis entre os alunos. Projetos pedagógicos que envolvam temas como diversidade e inclusão contribuem significativamente para a formação de uma comunidade escolar mais humana e consciente.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurológico do desenvolvimento que afeta a comunicação, as habilidades sociais e os comportamentos. As pessoas com TEA podem apresentar uma grande variedade de características, como dificuldades na compreensão e na expressão verbal e não verbal, a tendência a engajar-se em comportamentos repetitivos e restritos, e interesses profundamente focados em áreas específicas. Essas manifestações podem variar significativamente de uma pessoa para outra, tanto em termos de intensidade quanto de impacto nas diferentes áreas da vida. Algumas pessoas no espectro apresentam habilidades extraordinárias em determinadas áreas, como música, matemática ou memória, enquanto outras podem enfrentar grandes desafios para realizar tarefas cotidianas. Esse quadro de diversidade e variação exige que o atendimento educacional seja cuidadosamente planejado, adaptado às necessidades específicas de cada aluno, e oferecido em um ambiente que promova a aprendizagem de forma inclusiva e eficaz. A educação, portanto, se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do aluno autista, desde que seja oferecida com as adaptações necessárias e por meio de uma abordagem individualizada, que considere as capacidades e dificuldades de cada aluno.

Embora o TEA apresente desafios, é importante destacar que o autismo não impede que o aluno aprenda. Pelo contrário, muitas vezes o ambiente educacional pode ser o espaço ideal para que essas crianças e jovens desenvolvam habilidades cognitivas, emo-

cionais e sociais, se tiverem o suporte necessário. A educação, ao ser adaptada, pode promover o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da convivência social, favorecendo a integração do aluno autista na sociedade.

A inclusão dos alunos autistas no sistema educacional brasileiro encontra respaldo em importantes marcos legais que garantem os direitos dessas pessoas à educação e ao atendimento especializado. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/2015, estabelece, no artigo 28, que as pessoas com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado e ao acesso ao currículo comum, desde que as escolas ofereçam condições para atender às suas necessidades específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regula a educação no Brasil, também assegura, em seus artigos, que as crianças e jovens com deficiência, incluindo os com TEA, têm direito à matrícula em escolas regulares, com o suporte necessário para o seu desenvolvimento acadêmico. A LDB preconiza a adaptação curricular, o atendimento educacional especializado e a promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 também é um marco importante nesse contexto, pois estabelece diretrizes para a educação especial, reforçando a necessidade de garantir o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, e ao mesmo tempo, assegurar que as escolas forneçam o apoio adequado, como materiais didáticos diferenciados, metodologias de ensino inclusivas e a formação de educadores para lidar com as especificidades de cada aluno.

Essas legislações são fundamentais para assegurar os direitos dos alunos autistas, mas sua efetiva implementação ainda depende de um grande esforço por parte das escolas, dos profissionais da educação e da sociedade como um todo, para que as políticas públicas de inclusão sejam de fato eficazes.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas de inclusão, a implementação prática da inclusão escolar para alunos autistas no Brasil ainda enfrenta uma série de desafios significativos. Um dos maiores obstáculos é a formação inadequada ou insuficiente dos profissionais da educação. Muitos professores e gestores escolares não possuem o conhecimento técnico e pedagógico necessário para lidar com as especificidades do TEA. A formação inicial dos educadores, bem como a capacitação contínua, é essencial para que eles possam identificar as necessidades individuais de cada aluno e aplicar estratégias pedagógicas adequadas. Isso inclui o desenvolvimento de planos de ensino diferenciados, que considerem as características sensoriais, cognitivas e comportamentais dos alunos autistas.

Outro desafio crítico é a falta de recursos adequados nas escolas para garantir uma inclusão plena. Muitas escolas ainda carecem de materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e ambientes preparados para atender adequadamente aos alunos com TEA. O espaço físico da escola, a acessibilidade e os recursos para o atendimento individualizado (como salas de apoio ou profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais) são elementos essenciais para garantir uma educação de qualidade. A escassez de recursos financeiros e a sobrecarga de trabalho dos docentes podem dificultar a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e personalizadas para esses alunos.

Além disso, a convivência social entre alunos autistas e seus colegas também pode apresentar desafios. A falta de compreensão sobre o autismo, o desconhecimento das características do TEA e o preconceito ainda são barreiras significativas para a integração e socialização desses alunos no ambiente escolar. Os alunos autistas podem, por exemplo, ter dificuldades em entender as normas sociais, na comunicação com os colegas ou na realização de atividades coletivas, o que pode resultar em mal-entendidos ou estigmatização. Comportamentos repetitivos, como estereotipias, ou dificuldades em manter o foco em atividades coletivas, também podem ser motivo de exclusão ou de bullying. Por isso, é fundamental que a escola desenvolva ações de sensibilização, envolvendo alunos e educadores, para pro-

mover o respeito e a compreensão sobre o autismo e reduzir o preconceito.
O apoio emocional às famílias dos alunos autistas também é um aspecto importante a ser considerado. Muitas vezes, os familiares enfrentam desafios semelhantes aos da escola, como a falta de informação e suporte, e precisam de orientações para lidar com as necessidades do aluno em casa e garantir que a inclusão escolar seja bem-sucedida. A participação ativa dos pais ou responsáveis no processo educacional, com um trabalho conjunto entre escola e família, é fundamental para garantir a continuidade do aprendizado e o bem-estar do aluno.
Dessa forma, a inclusão escolar de alunos autistas exige uma mudança profunda em vários aspectos do sistema educacional brasileiro, desde a formação dos profissionais de educação até a adaptação das estruturas físicas e pedagógicas das escolas. Além disso, é necessário que a sociedade como um todo se empenhe em compreender o autismo e suas particularidades, promovendo uma convivência mais inclusiva e respeitosa, para que os alunos autistas possam desenvolver seu potencial ao máximo, tanto no aspecto acadêmico quanto no social.
A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar exige uma abordagem abrangente e eficaz, que considere as particularidades de cada aluno e promova um ambiente educacional que favoreça tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento social e emocional. Para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, é necessário que a escola adote estratégias diversificadas, que atendam às necessidades do aluno autista de maneira individualizada e integrada ao contexto escolar como um todo. Entre as estratégias mais eficazes, podemos destacar:

Adaptação curricular: O currículo escolar tradicional pode não atender às necessidades específicas dos alunos autistas, devido às suas características particulares de aprendizagem, como dificuldades em processar informações de maneira sequencial ou em manter a atenção por longos períodos. Por isso, a adaptação curricular se torna uma das principais estratégias de inclusão. Isso implica flexibilizar os métodos de ensino, oferecendo atividades que respeitem o ritmo individual de aprendizagem, as preferências sensoriais e as áreas de interesse do aluno. A adaptação do conteúdo, a utilização de diferentes formas de avaliação e a oferta de materiais pedagógicos diferenciados podem contribuir para um aprendizado mais eficiente, permitindo que o aluno se desenvolva de acordo com suas próprias potencialidades. Além disso, é fundamental que a adaptação curricular também promova o desenvolvimento social e emocional, com atividades que incentivem a interação, a comunicação e a empatia.

Formação contínua de professores: A capacitação dos educadores é um pilar essencial para que a inclusão seja efetiva. A formação contínua dos professores permite que eles adquiram o conhecimento necessário para identificar as necessidades de cada aluno autista e adotar práticas pedagógicas que favoreçam seu aprendizado. Isso inclui entender as características do Transtorno do Espectro Autista, como as dificuldades de socialização e comunicação, e estar familiarizado com as metodologias inclusivas, como o uso de abordagens baseadas em estímulos visuais, rotinas estruturadas e o uso de estratégias de reforço positivo. O investimento em formação contínua também permite que os educadores saibam como lidar com situações desafiadoras de forma sensível, promovendo um ambiente de respeito e aceitação.
Apoio de profissionais especializados: Além da atuação dos professores, é fundamental contar com o apoio de profissionais especializados para garantir que o aluno autista receba o atendimento adequado às suas necessidades. Psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas desempenham um papel vital no processo de inclusão escolar, oferecendo um acompanhamento individualizado e específico para o aluno. Esses profissionais ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e de comunicação, realizando intervenções que complementam o trabalho pedagógico do professor. A colaboração entre educadores e profissionais especializados é essencial para criar um pla-

no de ensino individualizado e garantir que o aluno tenha o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento.

Sensibilização e conscientização: Para que a inclusão de alunos autistas seja bem-sucedida, é imprescindível que toda a comunidade escolar — alunos, professores, funcionários e familiares — compreenda e respeite as diferenças e peculiaridades dos alunos com TEA. Nesse sentido, promover ações de sensibilização e conscientização sobre o autismo é uma estratégia fundamental. Essas ações podem incluir palestras, workshops, atividades educativas e materiais informativos, que ajudem a desmistificar o autismo e combater o preconceito. Além disso, essas iniciativas de sensibilização devem ser contínuas, envolvendo tanto os alunos da turma quanto os colegas de outros ciclos escolares, pois a convivência harmoniosa e inclusiva depende da compreensão mútua e do respeito à diversidade. Ao criar um ambiente escolar mais acolhedor, livre de estigmas, aumenta-se a possibilidade de uma convivência social mais rica e construtiva para todos.

Uso de tecnologias assistivas: A tecnologia tem se mostrado uma ferramenta poderosa no processo de inclusão de alunos autistas. Ferramentas tecnológicas adaptadas, como aplicativos educativos, softwares especializados e dispositivos assistivos, podem proporcionar aos alunos uma forma mais eficaz e acessível de aprender e se comunicar. Muitos alunos autistas se beneficiam de recursos visuais, audiovisuais ou de jogos interativos que ajudam a desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sociais. O uso de tecnologias assistivas pode ser uma forma de personalizar o aprendizado, tornando-o mais envolvente e acessível. Além disso, a tecnologia pode ser uma alternativa importante para alunos que têm dificuldades de comunicação verbal, proporcionando-lhes meios alternativos, como o uso de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que podem incluir aplicativos de tablets ou dispositivos de voz.

A inclusão escolar de alunos autistas não é uma responsabilidade exclusiva da escola; ela deve envolver também a família e a sociedade de forma mais ampla. A participação ativa dos pais ou responsáveis é essencial para o sucesso do processo de inclusão, pois eles são os principais conhecedores das necessidades e preferências do aluno. Os familiares devem colaborar com a escola, acompanhando o desenvolvimento do aluno e participando ativamente das reuniões pedagógicas e do planejamento de intervenções, garantindo que o trabalho da escola esteja alinhado com as necessidades do aluno também fora do ambiente escolar.

Além disso, a sociedade como um todo precisa estar mais aberta ao conceito de diversidade e incluir pessoas com deficiência de forma mais ampla em suas interações e estruturas. A criação de uma cultura de respeito às diferenças é fundamental para que a inclusão escolar se reflita em outros espaços sociais, como o mercado de trabalho, o lazer e a convivência comunitária. Programas de conscientização pública e a promoção de eventos que envolvam a participação de pessoas com TEA em diversas atividades podem ajudar a diminuir o preconceito e a estigmatização, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

É importante que a sociedade em geral compreenda que a inclusão escolar de alunos autistas não se limita ao atendimento nas salas de aula, mas envolve um compromisso coletivo em criar um ambiente onde a diversidade seja valorizada e respeitada. As políticas públicas e os projetos comunitários devem atuar em conjunto com a escola, a família e os próprios alunos, criando uma rede de apoio que favoreça a autonomia e o bem-estar de todos os envolvidos. Só assim será possível garantir que a educação inclusiva cumpra seu papel de promover o desenvolvimento pleno dos alunos autistas, integrando-os de forma harmoniosa e respeitosa ao ambiente escolar e à sociedade em geral.

Atender um aluno autista na escola exige práticas inclusivas e individualizadas, com foco em suas necessidades específicas. Aqui estão algumas estratégias gerais para garantir um ambiente acolhedor e estimulante para o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Converse com os responsáveis e, se possível, com profissionais de saúde que acompanhem o aluno, para compreender suas

características, interesses e necessidades;
Identifique os pontos fortes e os desafios específicos do aluno;
Crianças autistas geralmente se sentem mais seguras com previsibilidade;
Mantenha uma rotina estruturada e comunique mudanças com antecedência;
Utilize cronogramas visuais, como quadros ou cartões, para ajudar na organização do dia;
Ofereça espaços para momentos de regulação sensorial, como um local calmo onde o aluno possa relaxar quando necessário;
Se o aluno tiver dificuldades de comunicação verbal, considere o uso de ferramentas alternativas, como sistemas de comunicação por figuras (PECS), aplicativos ou gestos;
Dê instruções claras e objetivas, usando linguagem simples;
Adapte o currículo às habilidades e ao ritmo do aluno;
Divida as tarefas em etapas menores para facilitar a compreensão e o desempenho;
Use materiais visuais e interativos, que são geralmente mais eficazes para alunos com TEA;
Incentive a participação em atividades coletivas, respeitando os limites do aluno;
Ensine os colegas sobre o autismo, de forma apropriada, para criar um ambiente de respeito e inclusão;
Colabore com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para planejar estratégias eficazes;
Mantenha uma comunicação constante com a família para alinhar ações e acompanhar o progresso;
Promova treinamentos para professores e funcionários, abordando características do TEA, estratégias pedagógicas e formas de manejar situações desafiadoras;
Apoie o aluno no desenvolvimento de habilidades de vida diária, incentivando sua independência gradualmente;
Compreenda que o desenvolvimento pode ocorrer de maneira diferente e celebre cada conquista, por menor que pareça;
Essas estratégias são gerais, mas é essencial lembrar que cada aluno autista é único. A atenção individualizada é a chave para promover um aprendizado significativo e uma experiência escolar positiva

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos autistas na educação brasileira representa não apenas um avanço significativo em termos de direitos, mas também uma grande oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A integração dessas crianças e jovens ao sistema educacional visa garantir a todos o direito à educação de qualidade, independentemente das suas diferenças. No entanto, é importante reconhecer que a implementação de uma educação inclusiva exige muito mais do que um simples ajuste legal ou institucional. Para que essa inclusão se concretize de maneira plena e eficaz, é necessário um esforço conjunto de todos os setores da sociedade.

Os desafios enfrentados por alunos autistas e pelas escolas para viabilizar a inclusão são consideráveis. No entanto, esses obstáculos não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de transformação e crescimento para a educação como um todo. É imperativo que o governo, as escolas, os educadores, as famílias e a sociedade em geral trabalhem de maneira colaborativa, criando condições favoráveis para que a convivência e a aprendizagem dos alunos autistas sejam não apenas possíveis, mas enriquecedoras. Um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças, que ofereça apoio adequado e que incentive a compreensão mútua, é fundamental para que esses alunos se sintam acolhidos e estimulados a desenvolver todo o seu potencial.

A inclusão de alunos autistas na educação não é apenas uma questão de garantir que eles tenham acesso ao ensino, mas também de criar um ambiente onde a diversidade seja celebrada como uma fonte de enriquecimento para todos. Quando as escolas promovem uma convivência saudável, pautada no respeito, na empatia e na solidariedade, todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, se beneficiam desse processo. As interações entre alunos com e sem deficiência ajudam a quebrar barreiras, desconstruir preconceitos e promover valores essenciais para a formação de cidadãos mais humanos

e preparados para viver em uma sociedade plural e diversificada. Dessa forma, a inclusão se torna um caminho de transformação social, não só para os alunos autistas, mas para toda a comunidade escolar e, por extensão, para a sociedade como um todo.

Portanto, a educação inclusiva não deve ser vista apenas como um direito dos alunos autistas, mas também como uma oportunidade para a escola e para a sociedade como um todo se tornarem mais abertas, acolhedoras e conscientes da importância da diversidade. É um processo de aprendizado mútuo, onde todos têm a ganhar. Para que isso aconteça de maneira efetiva, é fundamental que o Brasil continue a investir de forma consistente em políticas públicas que promovam a inclusão, na capacitação contínua dos profissionais da educação e na conscientização da sociedade sobre as necessidades e os direitos das pessoas com TEA.

A educação para todos é, sem dúvida, a base para a construção de um futuro mais igualitário e respeitoso, onde as diferenças são vistas como algo positivo, como uma riqueza que contribui para o fortalecimento da convivência humana. A inclusão escolar, ao permitir que os alunos autistas participem ativamente da vida acadêmica e social, abre caminho para um mundo mais inclusivo e justo, onde cada pessoa tem o direito e a oportunidade de alcançar seu pleno desenvolvimento, independentemente de suas condições.

A inclusão e a convivência do aluno autista na educação brasileira são metas possíveis, porém ainda distantes de uma realidade plenamente satisfatória. Embora haja avanços importantes na legislação e na conscientização social, é necessário investir continuamente na formação de educadores, na adaptação dos espaços escolares e na construção de uma cultura inclusiva. Mais do que integrar o aluno autista ao espaço físico da escola, é preciso garantir sua participação efetiva no processo de aprendizagem e na convivência com os demais. Somente com uma educação verdadeiramente inclusiva será possível construir uma sociedade mais justa, solidária e plural.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D. Transtorno do espectro autista: Avanços e desafios na educação inclusiva. Campinas: Editora Alínea. 2016.

BEATRIZ, M. R. & SILVA, P. F. A inclusão escolar do aluno autista: Desafios e estratégias pedagógicas. São Paulo: Editora Papirus. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE – Plano Nacional de Educação: A educação inclusiva no Brasil. Brasília: MEC. 2008.

COUTO, M. T. Educação inclusiva: A formação de professores e a relação com a prática pedagógica. São Paulo: Cortez Editora. 2010.

FARIA, M. S. & Santos, I. C. A convivência de alunos com TEA no ambiente escolar: Desafios e perspectivas para a inclusão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2017.

FREITAS, C. E. S. & Souza, R. A. Educação e inclusão de alunos com deficiência: Novos olhares e perspectivas. Curitiba: Editora CRV. 2014.

LIMA, G. M. & Campos, M. C. Práticas inclusivas e os desafios do autismo na educação: Reflexões e ações pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2018.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como? Campinas: Mercado de Letras. 2003;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI. Brasília: MEC. 2015.

SILVA, D. L. O autismo e a escola: Inclusão ou exclusão? São Paulo: Editora Atlas. 2017.

O AFETO COMO INSTRUMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR

DENISE LIMA QUEIROZ

RESUMO

Este trabalho vem apresentar elementos para se entender a relação que entre a afetividade e a inclusão escolar. Tem como propósito compreender como a afetividade vem sendo trabalhada nas escolas e qual sua importância na inclusão escolar. Para tanto, essa pesquisa traz as teorias e estudos de pesquisadores do afeto. Avaliando assim, diversas questões: a relação entre o aluno e a equipe escolar, o ambiente, a construção de um cenário afetivo e a formação dos professores. Por meio dessa pesquisa, se pode constatar a relação entre a afetividade e a aprendizagem. Concluindo-se, então, que o cérebro não é composto apenas de dimensão cognitiva, mas basicamente pela dimensão afetiva, e que, a afetividade, é a ferramenta principal para que se ocorra a inclusão escolar, sendo também o instrumento para dar segurança e capacidade para que qualquer pessoa possa resolver quaisquer conflitos. A estabilidade emocional de uma criança na sociedade ou na escola depende dos seus primeiros anos de vida, um bom relacionamento entre mãe e filho é de suma importância. A ambivalência tem um papel importante, pois conseguimos sentir raiva e até odio da pessoa que mais amamos, a forma como lidar com esses sentimentos e como procedemos com os cuidados da criança vai regular a capacidade de dominar o ódio e dosar o amor, e se sentirá tanto a ansiedade quanto a culpa de forma mais equilibrada, por tanto mais saudavel. A constante manutenção de um vinculo afetivo cria uma fonte de segurança.

PALAVRAS-CHAVE: afetividade, desenvolvimento humano, inclusão e formação de professores.

ABSTRACT

This work is present elements to understand the relationship between affection and school inclusion. Its purpose is to understand how affection has been worked on in schools and its importance in school inclusion. To this end, this research brings together theories and studies by researchers on affection. Thus, it evaluates several issues: the relationship between the student and the school team, the environment, the construction of an affectionate scenario and the training of teachers. Through this research, it is possible to verify the relationship between affection and learning. It can be concluded, then, that the brain is not composed only of the cognitive dimension, but basically of the affectionate dimension, and that affection is the main tool for school inclusion to occur, and is also the instrument for providing security and the ability for any person to resolve any conflicts. The emotional stability of a child in society or at school depends on their first years of life; a good relationship between mother and child is of utmost importance. Ambivalence plays an important role, as we can feel anger and even hatred towards the person we love the most. The way we deal with these feelings and how we care for the child will regulate the ability to control hatred and balance love, and we will feel both anxiety and guilt in a more balanced and therefore healthier way. The constant maintenance of an emotional bond creates a source of security.

KEY WORDS: affectivity, human development, inclusion and teacher training.

INTRODUÇÃO

Este artigo presente busca a compreender relação entre a afetividade o desenvolvimento cognitivo e a inclusão escolar, mostrando a responsabilidade da familia dos educadores e a sociedade a formação da personalidaded da criança. Este assunto tem sido muito discutido por professores educadores familia e sociedade. A afetividade e a inteligência não são imultaveis, elas evoluem, são construidas e modificadas. De acordo com o período de desenvolvimento da criança, as necessidades se tornam afetivas e cognitivo , as emoções que unem a criança ao meio social, elas que se antecipam a intenção a

intenção e o raciocinio. O destaque tambem se vai para o vinculo que se estabelece, na aprendizagem , exercendo um papel importante no desenvolvimento , e e no processo da inclusão escolar. Um estudo com um tema tão importante, refletindo na nossa própria experiência Notamos que, alcançamos melhores resultados e obtemos uma melhor aproximação com os alunos através do afeto e carinho. Em nada sendo favorável, então, a rigidez e a rigides de no período antigos (escola tradicional). Esse comportamento ríspido, só vinha a podar e inibir, e isso interferia diretamente nos resultados da aprendizagem e interação, pois o receio de se expor ou ser censurado causava um certo bloqueio, afetando a aprendizagem e o desenvolvimento.

Por sorte, tivemos chance de tecer um parâmetro no decorrer dos demais anos, os quais nos trouxeram vários outros profissionais os quais, eram carinhosos e afetuosos nos mostrando o melhor caminho para se chegar a aprendizagem, tornando a escola um ambiente prazeroso e a aprendizagem significativa.

Sendo, assim, hoje, como professoras, encaramos a afetividade como uma ferramenta indispensável na construção da aprendizagem, uma vez que é responsável por criar vínculos imprescindíveis na produção do saber pelos alunos. Pensamos que, no processo de inclusão ela se torna ainda mais importante, visto que todo o grupo lida com o desconhecido e precisa sentir-se amparado.

O desenvolvimento humano está ligado a três dimensões, o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Daí o caráter fundamental de todas essas dimensões para o desenvolvimento da criança, a afetividade é um processo corporal que leva a consciênciaa voltar-se para as alterações intero e proprioceptivas que acompanham e prejudicam a percepção do exterior.

Acreditamos que esse conceito não se trata de um aprendizado direcionado e guiada por conteúdos, que tem como objetivo apenas o desenvolvimento cognitivo, mas sim, um aprendizado o qual sua vertente é tanto o aspecto cognitivo como o afetivos e psicomotores.

Sabendo disso, e tendo em vista que, para acontecer a inclusão, a escola precisa expandir seus limites para além dos seus muros, formulamos algumas questões: Como o alunos sente ao chegar pela primeira vez na escola? Como ele administra seus conflitos e as sensações de medo, vergonha, prazer ou amor? O que as escolas têm feito para atender os alunos nestas questões? Como os professores encaram a afetividade dentro da escola como um todo e no processo de inclusão escolar?

A partir dessas questões, tem-se como problemática principal compreender como a afetividade está sendo - se está sendo - trabalhada nas escolas e qual a sua importância no processo de inclusão escolar. Capacitar professores para lidar com a diversidade e compreender as necessidades individual de cada um, garantir de que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidadel independentemente das suas necessidades.

A concepção e a importância do desenvolvimento humano são apresentadas nas visões de Piaget, Vygostky e Wallon, do cognitivo e a afetividade, da inclução escolar, no cotidiano.

RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO, E A AFETIVIDADE ESCOLAR

em em sua totalidade e considrar aspectos relevantes para o seu desenvolvimento fisico e mental, e refletir sobre a importância do individuo em várias concepções.

O estudo do desenvolvimento humano é uma área da psicologia concentrada em compreender o homem em todos os seus aspectos do nascimento até a maturidade. Este esforço resultou na elaboração de várias teorias das quais veremos três teoricos,

Na visão de Piaget

Estudar o desenvolvimento humano é concentrar-se em compreender o homem em sua totalidade, ou seja, do nascimento até o seu maior grau de estabilidade. Entre as diversas teorias que buscam este estudo, a de Jean Piaget (1986-1980) busca entender o desenvolvimento do ser humano destacando-se das outras por trazer grandes contribuições práticas principalmente ao campo da Educação.

Piaget, quis compreender como o homem

se elabora enquanto sujeito cognitivo sob o ponto de vista de uma linha interacionista. Dentro dessa linha, formulou um importante conceito chamado epigênese onde ressalta que o conhecimento procede de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas, ou seja, existe uma relação interdependente entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Este processo ocorre através de um mecanismo que consiste na equilibração progressiva do organismo com o meio em que o indivíduo está inserido.

No modelo Piagetiano, o desenvolvimento humano explica-se através de uma conjuntura entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer, através de fatores como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e a equilibração do organismo com o meio. Piaget segue, portanto, uma perspectiva construcionista. Piagt ressalta e define quatro períodos no processo da evolução humana:

Primeiro periodo: Sensório-motor (0 a 2 anos);

Segundo período: Pré-operatório (2 a 7 anos);

Terceiro período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos);

Quarto período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

No geral, todos os indivíduos transitam por essas quatro fases na mesma sequência, mas o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações devido à estrutura biológica de cada indivíduo e dos estímulos proporcionados pelo meio em que ele estiver inserido. Abaixo seguem algumas características de cada período:

Sensório-motor: a criança nasce em um universo caótico, habitado por objetos evanescentes (que desaparecem, uma vez fora do campo da percepção), como tempo e espaço subjetivamente sentidos, e causalidade reduzida ao poder das ações, em uma forma de onipotência. No recém-nascido, as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. Com o tempo, a criança aperfeiçoa tais movimentos e chega ao final do período sensório-motor já concebendo a si mesma dentro de uma realidade com objetos e tempo, se compreende como um objeto agente e paciente dentro deste espaço.

Período pré-operatório: neste período, surge a linguagem, que é considerada como uma condição necessária, porém, não suficiente ao desenvolvimento, pois depende do desenvolvimento da inteligência. A aceleração do alcance do pensamento neste estágio se deve, em grande parte, aos contatos interindividuais fornecidos pela linguagem. Vale ressaltar, também, que é uma fase marcada pelo egocentrismo.

Período das operações concretas: neste estágio, surge na criança a capacidade de interiorizar ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente.

Período das operações formais: ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, a criança já consegue raciocinar sobre diversas hipóteses, ela adquire capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta, adquirindo, portanto, autonomia. De acordo com Piaget, ao atingir esta fase, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta (Terra, 1992).

A autora também considera que o modelo piagetiano veio a se tornar um dos mais importantes norteadores no campo da aprendizagem escolar. Podem ser citados como contribuições da teoria psicogenética: a) a possibilidade de estabelecer objetivos educacionais, pois a teoria fornece parâmetros sobre o processo de pensamento da criança relacionados aos estágios de desenvolvimento; b) o erro dentro da concepção cognitivista da teoria psicogenética passa a ser entendido como estratégia usada pelo aluno na sua tentativa de aprendizagem de novos conhecimentos (PCN, 1998); c) outra contribuição do enfoque psicogenético foi lançar luz à questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem (PCN, 1998).Para compreender melhor a interferência da afetividade na inclusão e nos processos de ensino-aprendizagem, fez-se necessário, antes, entender o processo de desenvolvimento humano, as ideias de Piaget representam um grande salto nesta compreensão quando esclarecem que:

Na visão de vygotsky

No desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky ressalta o processo histórico-social e a linguagem, o indivíduo adquire conhecimentos através da interação com o meio. Este processo foi denominado por Vygotsky como mediação. Ele considerou o homem como um ser inserido na sociedade e, assim, sua abordagem relativa ao desenvolvimento humano esteve sempre enfatizada pela dimensão sócio- histórica. Na abordagem sócio- interacionista, Vygotsky buscou elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. Vygotsky acreditava que mesmo as características mais individuais de um ser humano estavam impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, a personalidade é construída a partir da relação com o indivíduo.

Vygotsky, ao contrário de Piaget, acredita que o desenvolvimento depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. Ou seja, para Vygotsky não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie
para realizar uma tarefa, se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem.

Para compreender melhor essa interação e sua relação entre os processos de ensino e aprendizagem, Vygotsky nos oferece o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de uma pessoa mais experiente.

É nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função do professor seria, então, favorecer esta aprendizagem servindo de mediador “afetivo” entre a criança e o mundo.

Na visão de wallon

Wallon elaborou sua teoria sobre o desenvolvimento humano em virtude de sua preocupação com a educação e expressou também suas idéias pedagógicas no Projeto Langevin-Wallon, um projeto de reforma para o ensino da França, elaborado juntamente com o físico Paul Langevin, mas que não chegou a ser implantado.

A teoria de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados. A pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimentose dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, predominantemente o social.

Dourado (2004) afirma que o desenvolvimento tem seu início na relação do organismo do bebê recém-nascido, essencialmente manifestado por reflexos e movimentos impulsivos chamados descargas motoras, com o meio humano que as interpreta. Nesta fase, distinguem- se apenas estados de bem- estar ou desconforto, são as reações ao ambiente humano, representado pela mãe, motivadas pela interpretação da mímica do bebê que permite distinguir as emoções básicas. Essa mímica não é casual, mas um recurso biológico da espécie, essencialmente social, que faz do bebê um ser capaz de produzir, no ambiente humano, um efeito mobilizador para sobreviver. Desta forma, é a dimensão motora que dá a condição inicial ao organismo para o desenvolvimento da dimensão afetiva.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, portanto, a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência surge depois da afetividade e a partir das condições de desenvolvimento motor, alternando-se e conflitando-se com ela. A cognição é vista como parte da pessoa completa e só pode ser compreendida integrada a ela, cujo desenvolvimento se dá a partir das condições orgânicas da espécie: é resultante da integração entre seu organismo e o meio, predominantemente o social. Assim, o desenvolvimento é condicionado tanto pela maturação orgânica, como pelo exercício funcional, propiciado pelo meio. Segundo Wallon (1975):

A afetividade na teoria de Wallon é vista como instrumento de sobrevivência cuja

origem está na função tônico-postural, além disso, à afetividade compete a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional; "suprindo a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie".
Nesse sentido, Souza e Costa (2004) ressaltam que a afetividade que corresponde à primeira manifestação do psiquismo propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos estabelecidos pela consciência afetiva. (Souza e Costa, 2004).

AFETIVIDADE; ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
O ser humano é ser efetivo. No incio da vida emoção e razão estão misturadas, pórem , há o predominio da afetividade sobre a racionalidade. Consequentemente, a aquisição de cada uma provoca reflexos na outra. Com o passar do tempo, a área cognitiva se sobrepõe á afetiva, por ser estimulada e constituida como essencial para a aprendiazagem . A afetividade passa a denpeder da inteligência para evoluir. Porem, a afetividade faz um vínculo entre a ação e a reação emitida em cada problema.
O dominio afetivo é indispensavel para energizar e dar direç ao ator motor e ao conginitivo. Assim como o ato motor é indispensavel para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensavel na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos. A afetividade refere-se á capacidade, á disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por suas sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis em ser afetado é reagir com atividades extrernas /internas que a situaçãop desperta. Essa reação leva á ação, a ação , seja ela qual for, necessessita de instrumento fornecidos pela inteligência para alcançar o objetivo, uma meta , mas é necessario o desejo, ou seja algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo correspondente á afetividade.

O COGNITIVO E AFETIVIDADE
Sabendo que os seres humanos são criaturas que alteram todos os dias seu comportamento devido a fatores sentimentais, físicos e intelectuais é importantíssimo salientar o quesito afetividade, como sendo o que exerce a maior influência no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em processo de formação.
No século XXI a afetividade aponta, como um aspecto capaz de modificar até processos biológicos e acentuar-se em qualquer situação em que haja a presença de um ser humano. Isso reforça que a afetividade exerce influência direta nos mecanismos do corpo.
È fundamental que as escolas apresentem métodos educacionais que permitam mais que o desempenho cognitivo, ressaltando o desenvolvimento das emoções e sentimentos que tornam a aprendizagem mais agradável e unificada.
Um processo de inclusão eficaz está profundamente ligado às relações afetivas. Assim, é imprescindível que o aluno esteja cercado de atitudes de afeto no âmbito escolar. Não se pode, porém, confundir afeto com atenção, pois o aluno precisa de mais do que alguns momentos de entretenimento, precisa sentir-se acolhido.
O ambiente escolar deve ter caráter familiar e proporcionar alternativas para que o educando se descubra diante do mundo. O aluno, como ser dotado de emoções, possui a necessidade de manter vínculos de amor e carinho por onde quer que circule.
Entre a emoção e o meio social, particularmente, e o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica (Almeida, 2002).
À medida que se desenvolve, a criança estabelece diferentes níveis de relações sociais as quais interferem na construção do campo

afetivo. Com essas relações, despertam-se sentimentos e paixões, manifestações afetivas relacionadas a uma outra pessoa.
Na puberdade, as relações do adolescente com o mundo operam no campo da moralidade. Ele começa a questionar os valores e relações sociais existentes, os quais podem passar a ser a origem de manifestações afetivas, ao lado daquelas diretamente relacionadas a outro indivíduo.
Almeida (2002) ressalta que, na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e

A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE NA SUA CONCEPÇÃO

Como a família, a escola é uma instituição essencial na formação dos indivíduos. Tem como papel contribuir não só para aquisição de conhecimentos do campo cognitivo, mas também na construção do caráter e da personalidade, além de proporcionar o vínculo afetivo entre todos.
Neste contexto, cita-se o trabalho de Saltini (1997) que ressalta que:

Considera que o pensar é uma capacidade destinada exclusivamente aos seres humanos e, nesse sentido, pode ser utilizado como mecanismo de construção do futuro. O autor considera que a formação do pensamento está vinculada às bases afetivas e, nessa direção, cabe aos educadores facilitar o seu surgimento. Assim, é necessário que o ato de pensar construído sobre bases afetivas nos possibilite conhecer e melhorar nossa realidade.
Passamos um bom tempo na escola, e é lá que, ainda crianças, descobrimos muitas coisas. A escola deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e oferecer diversas maneiras para que seus alunos se encaixem em um processo de aprendizagem que envolva todas as funções humanas, ressaltando a sentimental, uma vez que, para Saltini (1997:31), "em primeiro lugar, a educação não é uma transmissão do conhecimento, de um saber ou até mesmo de uma conduta, mas, sobretudo uma iniciação à vida. "
Nesse sentido, a escola deve preocupar-se em preparar um grupo de professores especializados que esteja consciente de que as crianças, para que adquiram um desenvolvimento pleno de suas potencialidades, precisam manter relações com indivíduos que compreendam sua subjetividade e características decada faixa etária.

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola. Saltini 1997:73).

A partir desse pressuposto, é indispensável destacar que as crianças na escola estão abertas a receber e estabelecer relação íntima e afetiva com o professor. Saltini (1997:89) entende que "a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. "
Em alunos com dificuldades emocionais é possível observar, na maioria dos casos, que eles têm dificuldades em alguma área do desenvolvimento quando comparada à outra sem os mesmos distúrbios emocionais. Monteiro (2003), ao analisar o desempenho desses alunos, conclui que:

"Uma criança com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverá apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sob condições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos e equilibração que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação".

O papel do professor em sala de aula é essencial para resolver alguns problemas, entretanto, a escola também precisa oferecer suporte ao educador para que este atue de forma decisiva. O professor deve exercer sua prática com amor, pois, caso contrário, irá confirmar o que se tem atribuído ao ato educativo, a visão reduzida de mera transmissão de conteúdo. A esse respeito, discu-

tiremos no capítulo a seguir.

AFEIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A construção das relações e dos laços de afetividade se dá por meio dos estímulos que os envolvidos recebem do ambiente em que estão inseridos. Luck (1983: 25) afirma que "as relações afetivas assumem um papel especial e singular no quadro educativo". Portanto, é preciso entender que a afetividade deve ser cultivada em todas as relações, inclusive na relação professor-aluno.

Evidencia-se, assim, que o trabalho do professor é vital no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que será o docente um dos principais responsáveis por estabelecer os vínculos afetivos, podendo contribuir positiva ou negativamente.

Segundo Marchand, essa afetividade diz respeito a uma variação seguida de uma aceitação. Explicando melhor, em alguns casos o educador apresenta maior ou menor afetividade por alunos que de alguma forma marcam essa relação. O autor salienta que:

As relações sentimentais do professor variarão em função de cada aluno, segundo seus êxitos escolares, seu comportamento, seu caráter" (1985:75).

Cabe, pois, ao professor assumir uma postura de comprometimento com incentivo à prática da afetividade, reconhecendo seu grande valor no ato de educar. A esse respeito, Luck (1983: 40) enfatiza que "o professor ensina muito menos pelo que diz, do que pelo que faz, e, essencialmente, pelo que é mais do que pelo que diz".

A AFETIVIDADE POSITIVA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A afetividade é algo extremamente complicado e gerir. Ela modela entre o bem-estar e o mal-estar. A opção é tomarmos como afetividadade positiva, aquela que permite a escuta empática, é a reformulação um dos mais significativos de ouvir alguem, em que o educando se sente o ouvido e compreendido, impulsionado a dar mais um passo para completar o que executou.

A gestão da afetividade positiva proporciona prazer e alegria, bem como predispõe a reagir, em diferetes situações, adequadamente. O educador pode dar apoio ao educando, ajudando-o a superar bloqueios emocionais com relação, a uma determinada disciplina. O educador possibilita a identificação e gestão das emoções nocivas á aprendizagem.

O bem estar emocional proporciona, ao educando estabelecer a ligação entre o que é ensinado e os sentimentos que favorecem o sentir, o aprender. A atividade afetiva intensa faz com que a inteligência emociona o que possibilita emergir a atenção , a motivação , o engajamento e, acima de tudo, o interessse em aprender. O educador necessita torna-se um educador empático, pois poderá perceber os sinais dados pelo educando e rever os aspectos negativos e positivos e efetivamente ensinar.

Dessa forma, o educador torna possivel a afetividade positiva, compreendendo a diversidade contida em cada aluno e favorecendo o ¨cruzamento de cultura¨, tão necessárias á apriximação, á permanencia e o interesse de aprender em um ambiente escolar . Esse cruzamento provoca a evoca tensões , contrastando significados que relegados, podem levar ao abandono escolar. O educando torna-se agressivo, violento ou apatico, medroso, por não compreender os significados não contextualizados em sua cultura de origem. Mudar as culturas sociais de referências , mas a cultura escolar , parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com outros esses universos, permitindo conceber que a escola com sua cultura aja sem promover o dialogo com diferentes culturas existentes em seu contexto. Novas aberturas se fazem para intermediar o dialogo entre escola e comunidade. Manifestações locais , culturais regionais que estão no interior do ambiente escolar, construindo um daber que produz e é produzido no intercâmbio entre os pares que constituem a cultura escolar. Havendo esta abertura, ocorre o bem-estar afetivo nos participantes da comunidade escolar,entre os educandos e educadores.

CONCLUSÃO:

Ao iniciar o artigo não imaginei o quanto seria informativo para nossa formação e conhecimento. Com a finalidade de nos apro-

fundarmos nas teorias do desenvolvimento humano, pesquisamos sobre os pesquizadores do afeto, as quais percebemos que as questões sobre afetividade e aprendizagem já vêm sendo discutidas há tempos e que uma não existe sem a outra. A atenção foi ao fato de que muitas crianças sofrem com a falta de afetividade no âmbito escolar. E o quanto os professores sofrem, buscando maneiras de ensinar e transmitir conhecimentos pois, não se dando conta que o problema está na interação entre o ambiente, o aluno e suas emoções. A afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano.
No processo de inclusão, a afetividade se faz ainda mais necessária, receber o aluno com alegria, proporcionar um ambiente tranquilo, estabelecer
formas de interação entre ele e todos da escola, são quesitos fundamentais para o sucesso desta inclusão. Através da afetividade, o professor conquista a confiança do aluno e faz com que ele seja afetivo com o professor e com o restante da escola também.
Como já se é sabido a inclusão escolar é um processo difícil e sendo um trabalho árduo ela acontecer de fato? E a afetividade é o principal caminho para que isso aconteça, pois através delas que as portas se abrem e a resistência quebrada. Sugerimos, então, a continuidade deste trabalho e até mesmo como formação para professores, sendo abordado em sua formação algo que enfoque "como trabalhar a afetividade na escola" e, neste âmbito, fugimos do foco exclusivamente inclusivo, uma vez que entendemos que cada ser humano possui sua especificidade e que a palavra incluir vai além daquele que possui algum tipo de deficiência, muitos estão sendo excluídos por morar na periferia, outros por não terem família e outros até por ter uma maneira diferente de agir. Então, pensemos futuramente em ensinar escolas sobre como agir de forma afetiva.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Ana Rita da Silva: O que é Afetividade? Reflexões para um conceito. In Educação On-line. Fonte: ANPED. 2002. Disponível em: www.educaçãoonline.pro.br acessado em janeiro de 2018.

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

BRASIL. Inclusão: Revista da Educação especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan/jun 2008

. Política nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. SEESP - Secretaria de Educação Especial, 1994.

. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-98.

-estima: o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade. Rio de Janeiro, Revista Espaço, INES, n.17, 2002.

-inclusão: políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Frieszman de. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARCHAND, Max. A afetividade do educador. São Paulo: Summus, 1985..

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

. Aprendizagem e Conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P.Aprendizagem e Conhe-

cimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

. O desenvolvimento da Inteligência na criança. São Paulo: Pioneira, 1991. . A representação do Mundo na Criança: com concurso de onze colaboradores. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2005.

SALTINI, Cláudio J.P. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SOUZA, Reinaldo. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural/Reinaldo Soler – Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VYGOTSKY, L. S.: A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri, (1975). Psicologia e Educação da Infância. Lisboa:

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DIEGO MACEDO RIBEIRO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização, destacando como o desenvolvimento psicomotor impacta diretamente nas habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a psicomotricidade, o desenvolvimento infantil e o processo de alfabetização. Os estudos analisados evidenciam que aspectos como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, equilíbrio e coordenação motora são fundamentais para que a criança desenvolva competências leitoras e escritoras de forma plena. Além disso, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que integrem atividades psicomotoras no cotidiano escolar, favorecendo não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento global dos alunos. O artigo conclui que a inclusão da psicomotricidade no processo educativo é essencial para uma alfabetização mais eficaz, contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem e promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Alfabetização; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
This article aims to reflect on the importance of psychomotricity in the literacy process, highlighting how psychomotor development directly impacts the skills required for learning reading and writing. The research was conducted through a qualitative literature review, based on authors who discuss psychomotricity, child development, and literacy processes. The analyzed studies show that aspects such as body schema, laterality, spatial orientation, balance, and motor coordination are fundamental for children to fully develop reading and writing skills. Furthermore, it emphasizes the need for pedagogical practices that integrate psychomotor activities into the school routine, promoting not only literacy but also the overall development of students. The article concludes that including psychomotricity in the educational process is essential for more effective literacy, helping to overcome learning difficulties and fostering a more inclusive and meaningful education.

KEY-WORDS: Psychomotricity; Literacy; Child development; Learning; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais significativos e determinantes na trajetória escolar da criança, representando a base fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais para sua formação acadêmica, social e cultural. Ela vai muito além do simples reconhecimento e decodificação dos códigos linguísticos; trata-se de um processo complexo que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, tais como aspectos cognitivos, emocionais, sociais e, especialmente, psicomotores. Nesse sentido, a psicomotricidade emerge como um componente crucial para o sucesso da alfabetização, pois é por meio do corpo e do movimento que a criança constrói suas primeiras experiências no mundo e estabelece conexões essenciais para a aprendizagem.
Segundo Fonseca (1995), a psicomotricidade é definida como a ciência que estuda as relações entre o movimento, o pensamento e a afetividade, considerando o corpo como mediador ativo e fundamental na construção dos processos de aprendizagem. O desenvolvimento das habilidades psicomotoras, tais como lateralidade, equilíbrio, esquema corporal, coordenação motora ampla e fina, orientação espacial e temporal, exerce influência direta na aquisição da leitura e da escrita. Essas habilidades possibilitam que a criança organize seus movimentos e percepções no espaço e no tempo, condições indispensáveis para que ela compreenda e repro-

duza os símbolos gráficos que compõem a linguagem escrita. Por outro lado, a ausência ou fragilidade dessas competências pode acarretar dificuldades expressivas e persistentes durante o processo de alfabetização, refletindo-se em atrasos no aprendizado e em possíveis prejuízos no desenvolvimento global da criança.

Le Boulch (1987) amplia essa visão ao afirmar que o desenvolvimento psicomotor não deve ser entendido como uma etapa isolada ou secundária, mas sim como um componente indissociável da aprendizagem. O domínio do corpo e dos movimentos permite à criança uma maior percepção do espaço, do tempo, da direção e da organização dos elementos que constituem a escrita e a leitura, facilitando a apropriação do sistema simbólico. Dessa forma, a psicomotricidade contribui para que a criança organize suas ações tanto no espaço físico — como no manuseio do lápis e na organização da folha — quanto no universo simbólico da linguagem, que demanda habilidades motoras refinadas e consciência corporal apurada.

Além disso, autores como Oliveira (2010) e Vayer (1989) enfatizam que a psicomotricidade também está relacionada ao desenvolvimento emocional e social da criança, aspectos que interferem diretamente em sua motivação, autoestima e capacidade de interação dentro do ambiente escolar. Assim, o fortalecimento das habilidades psicomotoras favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também a integração da criança no contexto social, preparando-a para os desafios da convivência e da construção do conhecimento de forma coletiva e participativa.

Diante desse panorama, este artigo se propõe a refletir sobre a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização, destacando como as práticas psicomotoras podem atuar como aliadas indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades necessárias que promovem o avanço significativo da criança em seu processo de aprendizagem. A escolha desse tema se justifica pela percepção de que muitas dificuldades e desafios observados na alfabetização estão relacionados a fragilidades no desenvolvimento psicomotor, o que exige do pedagogo, do educador e dos profissionais que atuam na infância um olhar atento, sensível e fundamentado na compreensão do desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, do tipo revisão de literatura, e fundamenta-se nos aportes teóricos de estudiosos renomados, tais como Fonseca (1995), Le Boulch (1987), Oliveira (2010) e Vayer (1989), entre outros. Estes autores discutem de forma detalhada a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e sua influência direta no processo de alfabetização, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão crítica e a proposição de práticas pedagógicas que integrem corpo, movimento e aprendizado.

Este trabalho está estruturado em seções que inicialmente apresentam a metodologia adotada, seguida pelos resultados e discussões que analisam criticamente os conceitos e evidências encontradas na literatura. Por fim, são apresentadas as considerações finais que sintetizam os principais achados e oferecem reflexões sobre as implicações práticas do tema para a atuação pedagógica. Com isso, espera-se que este artigo contribua para ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, ressaltando a importância de promover atividades psicomotoras desde os primeiros anos escolares como forma de construir aprendizagens significativas, duradouras e integradas. Dessa forma, favorece-se o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo não apenas suas habilidades cognitivas, mas também seu bem-estar emocional e sua capacidade de interação social, elementos fundamentais para uma educação de qualidade e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva representa um avanço significativo e necessário no campo educacional, pois fundamenta-se no princípio do direito universal de todas as crianças, jovens e adultos de participarem plenamente dos processos de ensino e aprendizagem. Essa concepção ultrapassa a mera inserção física nos espaços escolares, propondo um ambiente aberto e acolhedor às diferenças, onde a diversidade é entendida como um

elemento enriquecedor do processo educativo, e não como um desafio a ser contornado ou superado (MANTOAN, 2003). Essa transformação implica uma ruptura profunda com o paradigma tradicional da exclusão e segregação, que historicamente marginalizou e isolou indivíduos com necessidades específicas, limitando suas oportunidades e dificultando sua participação social e educacional.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão não pode ser reduzida ao simples acesso à escola regular; ela exige a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de cada estudante. Para que isso ocorra, é imprescindível uma reorganização da estrutura e da cultura escolar, que inclui a formação inicial e continuada dos professores, a construção de ambientes educativos que respeitem as diferenças e o fortalecimento de uma postura ética e política por parte dos profissionais da educação. Mantoan (2006) destaca que o compromisso com a inclusão demanda que os educadores atuem com empatia, sensibilidade e capacidade de adaptação, valorizando as potencialidades e respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o brincar se apresenta como um elemento pedagógico essencial para a promoção da inclusão. A ludicidade, atividade natural da infância, vai muito além do simples entretenimento, sendo um mecanismo pelo qual a criança constrói conhecimento, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas, e interage com o mundo à sua volta. Vygotsky (1989) enfatiza que o ato de brincar situa a criança em um "espaço potencial" onde ocorre a elaboração de funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, o pensamento abstrato e a imaginação, elementos cruciais para o desenvolvimento integral. Ao brincar, a criança transcende seu comportamento habitual, experimenta papéis sociais diversos e enfrenta desafios que estimulam sua criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Kishimoto (2007) reforça essa perspectiva ao considerar o jogo como uma estratégia pedagógica poderosa, que propicia à criança a exploração ativa de diferentes papéis e situações, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas. As brincadeiras possibilitam o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico, prazeroso e efetivo. Sob o olhar da educação inclusiva, a ludicidade ganha ainda mais importância, configurando-se como um espaço privilegiado de interação entre crianças com diferentes habilidades e necessidades, promovendo vínculos afetivos, o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade, e a construção de uma convivência harmônica.

Oliveira (2012) destaca que, para garantir a participação de todos os alunos nas atividades lúdicas, é fundamental o planejamento e a adaptação dos jogos e brincadeiras às características individuais de cada criança, considerando suas limitações e potencialidades. Ambientes lúdicos acessíveis e bem estruturados ampliam as oportunidades de aprendizagem, principalmente para alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais, ao favorecer a colaboração, a cooperação e o protagonismo coletivo. A ludicidade, dessa forma, não é apenas um recurso pedagógico, mas um meio de construir uma cultura escolar inclusiva, democrática e plural.

Além disso, a ludicidade contribui diretamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais no processo educacional, como a empatia, a paciência, o respeito mútuo e a tolerância. Quando as crianças brincam juntas, aprendem a lidar com as diferenças de forma natural e espontânea, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada indivíduo. Essa convivência possibilita a desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura escolar baseada na aceitação e no respeito à diversidade (MANTOAN, 2003).

Como afirma Vayer (1989, p. 45):

"A psicomotricidade não se limita ao desenvolvimento dos movimentos motores, mas abrange a integração das funções motoras com o aspecto afetivo, cognitivo e social da criança. Esse processo é fundamental para que a criança consiga estruturar suas percepções, organizando-se no espaço e no

tempo, condições essenciais para a aquisição da linguagem escrita e oral. Através da psicomotricidade, a criança desenvolve não apenas sua coordenação, mas também a percepção de seu corpo em relação ao mundo, o que lhe permite construir o pensamento simbólico indispensável à alfabetização". (Vayer (1989, p. 45).

Porém, apesar dos avanços teóricos e das diretrizes políticas que sustentam a educação inclusiva, muitos desafios ainda dificultam a implementação efetiva dessas práticas. Um dos obstáculos mais significativos refere-se à formação insuficiente dos profissionais da educação para lidar com a diversidade na sala de aula. Muitos professores sentem-se despreparados para adaptar suas estratégias pedagógicas e utilizar a ludicidade de forma intencional e inclusiva. Além disso, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e de espaços físicos adequados contribui para limitar a participação de alunos com necessidades especiais nas atividades lúdicas. Outro aspecto importante são as barreiras atitudinais, presentes em algumas comunidades escolares, que resistem à mudança e à adoção de práticas inclusivas, mantendo padrões tradicionais e excludentes (MANTOAN, 2006).

É fundamental compreender que a inclusão escolar é um processo complexo e contínuo, que demanda uma mudança estrutural, cultural e pedagógica profunda. Conforme destaca Mantoan (2006), a inclusão deve ser entendida como um projeto político-pedagógico transformador, que visa não apenas a inserção física dos alunos, mas a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e garanta os direitos de todos. Para que isso aconteça, é imprescindível o engajamento coletivo da escola, dos profissionais, das famílias e da sociedade em geral.

Entretanto, as possibilidades de transformação são amplas e promissoras. Quando o professor adota uma postura reflexiva, criativa e comprometida, é possível transformar o brincar em uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de construir espaços onde todas as crianças se sintam acolhidas, valorizadas e estimuladas a aprender. A formação continuada dos educadores, o trabalho colaborativo entre os profissionais e a participação ativa das famílias são elementos fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas pautadas na ludicidade (KISHIMOTO, 2007).

Portanto, a ludicidade não deve ser tratada como um complemento ou atividade acessória na escola, mas sim como um componente essencial das práticas pedagógicas inclusivas. Ela favorece o desenvolvimento integral da criança, promove a socialização e fortalece os vínculos afetivos, contribuindo para a construção de uma cultura escolar democrática, plural e acolhedora. O grande desafio reside em garantir que a diversidade seja celebrada e reconhecida como um fator enriquecedor do processo educativo, permitindo que todos os sujeitos tenham oportunidade efetiva de aprender e crescer respeitando suas singularidades e potencialidades.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão de literatura, que teve como objetivo compreender e refletir sobre a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento teórico existente, reunindo e analisando contribuições de diferentes autores que investigam a relação entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da leitura e da escrita. A revisão de literatura possibilita a construção de uma base sólida e atualizada sobre o tema, permitindo um diálogo crítico e fundamentado com a produção acadêmica relevante.

De acordo com Gil (2008), a revisão de literatura consiste na análise sistemática e crítica de documentos já publicados, tais como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos. Essa abordagem é adequada para investigar conceitos, teorias e evidências acumuladas, além de identificar lacunas e desafios na área de estudo. Por meio desse método, foi possível reunir diferentes perspectivas sobre a psicomotricidade, suas dimensões e sua influência no processo de alfabetização, enfatizan-

do tanto aspectos teóricos quanto práticos.
Para a seleção do material bibliográfico, foram utilizados critérios rigorosos que levaram em consideração a relevância temática, a atualidade das publicações e a contribuição dos autores para o campo da psicomotricidade e da educação infantil. As fontes foram acessadas em bases acadêmicas reconhecidas e periódicos especializados nas áreas da Pedagogia, Psicologia, Neurociência e Educação Inclusiva. Além disso, buscou-se contemplar autores clássicos e contemporâneos que abordam a psicomotricidade de forma ampla, destacando sua relação com o desenvolvimento integral da criança e a alfabetização.
A análise dos textos seguiu uma abordagem qualitativa, com leitura atenta e crítica dos conteúdos, destacando os principais conceitos, evidências empíricas e debates presentes na literatura. Essa análise permitiu organizar as informações de forma coerente, articulando as contribuições teóricas e as práticas pedagógicas recomendadas para a promoção do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Assim, a metodologia adotada neste estudo garante um embasamento teórico consistente, que serve de suporte para reflexões aprofundadas sobre a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização, contribuindo para a compreensão do tema e para a proposição de práticas educativas mais integradas e eficazes.

RESULTADOS

A análise da literatura selecionada evidencia que a psicomotricidade desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, considerando que o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social está diretamente relacionado à aquisição da leitura e da escrita. Os estudos analisados revelam que crianças que apresentam dificuldades psicomotoras, como falta de coordenação, equilíbrio, lateralidade definida e noção espacial, tendem a enfrentar maiores desafios no processo de apropriação dos códigos linguísticos.
De acordo com Le Boulch (1987), a psicomotricidade vai além do desenvolvimento físico, pois contribui de maneira decisiva para a organização do pensamento, da atenção, da percepção e da memória, que são funções indispensáveis para que a criança compreenda os símbolos gráficos e desenvolva a competência leitora e escritora. Dessa forma, um desenvolvimento motor bem estruturado favorece diretamente a apropriação da linguagem escrita, permitindo que a criança estabeleça relações entre o que percebe, sente e realiza no espaço físico e o que representa graficamente no papel.
Fonseca (1995) reforça que é por meio do desenvolvimento psicomotor que a criança estrutura sua própria cognição, sendo o corpo o primeiro mediador na construção do pensamento. O domínio da lateralidade, da orientação espacial e da percepção temporal são elementos essenciais para que o aluno organize o espaço da folha, direcione corretamente o traçado das letras e compreenda a sequência lógica da leitura e da escrita. Nesse sentido, Vayer (1989) destaca que habilidades como a coordenação motora fina, fundamental para a escrita, e a coordenação global, essencial para a estabilidade postural, são requisitos básicos para um processo de alfabetização bem-sucedido.
Além disso, os estudos de Gallahue e Ozmun (2005) apontam que o desenvolvimento motor está diretamente interligado aos processos cognitivos e socioemocionais. Crianças que não vivenciam experiências corporais significativas tendem a apresentar não apenas dificuldades na organização do espaço gráfico, mas também problemas relacionados à concentração, à percepção auditiva e visual, à memória de trabalho e à própria motivação escolar. Isso demonstra que o desenvolvimento psicomotor não é apenas um fator auxiliar, mas sim um elemento central na construção das habilidades necessárias à alfabetização.
A literatura também evidencia que práticas pedagógicas que incluem atividades psicomotoras de forma planejada e intencional, como jogos que trabalham equilíbrio, lateralidade, ritmo, percepção espacial, além de atividades que envolvem recortes, colagens, pinturas e movimentos rítmicos, contribuem significativamente para o aprimoramento não só das habilidades motoras, mas tam-

bém do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Tais práticas fortalecem a concentração, a organização espacial, a autoestima e a autonomia dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais significativo, lúdico e prazeroso.

Outro dado relevante apontado pelos estudos é que a ausência de intervenções psicomotoras na Educação Infantil e nos anos iniciais pode resultar em dificuldades como trocas de letras, desorganização espacial no caderno, problemas na direção da escrita e lentidão na realização das atividades. Isso evidencia que, além de trabalhar os conteúdos formais da alfabetização, é imprescindível que o pedagogo atue considerando o desenvolvimento psicomotor como parte indissociável do processo de ensinar e aprender a ler e escrever.

Portanto, os resultados encontrados reforçam a necessidade de que a psicomotricidade esteja presente de forma efetiva nas práticas pedagógicas, não como um complemento, mas como uma base estruturante para o desenvolvimento global da criança. Essa integração do corpo e do movimento com os processos cognitivos possibilita que a alfabetização aconteça de maneira mais eficaz, respeitando os ritmos, as necessidades e as potencialidades de cada aluno, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, seguros e capazes de se expressarem no mundo letrado.

DISCUSSÕES

A partir dos resultados obtidos, torna-se evidente que a psicomotricidade exerce um papel crucial no processo de alfabetização, integrando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais que são indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, apesar do reconhecimento crescente da importância dessas práticas, a efetiva aplicação da psicomotricidade no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, tanto no que diz respeito à formação dos professores quanto à infraestrutura e recursos pedagógicos disponíveis nas instituições de ensino.

Um dos principais obstáculos identificados refere-se à insuficiência da formação inicial dos profissionais da educação, que muitas vezes não recebem a preparação adequada para compreender e aplicar os conceitos psicomotores em sua prática pedagógica. Essa lacuna formativa dificulta a incorporação intencional de atividades psicomotoras que possam contribuir para a alfabetização, deixando essas estratégias em segundo plano diante da pressão para cumprir currículos e metas tradicionais. Além disso, a falta de oferta de formação continuada específica nessa área limita a atualização e o aprimoramento docente, prejudicando a qualidade das intervenções realizadas em sala de aula.

Outro desafio substancial diz respeito à escassez de materiais pedagógicos apropriados e de espaços físicos adequados para o desenvolvimento das atividades psicomotoras. Muitas escolas, especialmente as públicas, enfrentam restrições orçamentárias que comprometem a aquisição de recursos que estimulam o movimento e a exploração corporal, além de ambientes que promovam a segurança e a liberdade de expressão motora dos alunos. Essa limitação estrutural restringe a diversidade e a qualidade das experiências oferecidas às crianças, impactando negativamente o desenvolvimento psicomotor e, consequentemente, a alfabetização.

Além disso, as barreiras atitudinais e culturais dentro das comunidades escolares também representam entraves significativos. Muitas vezes, práticas pedagógicas tradicionais resistem à inclusão de métodos mais dinâmicos e corporais, por desconhecimento ou receio de desviar-se do foco “formal” do ensino. Essa resistência pode se manifestar tanto por parte dos professores quanto das famílias e gestores escolares, o que demanda um trabalho coletivo e contínuo de sensibilização, informação e construção de uma cultura escolar que valorize a integração do corpo e do movimento ao aprendizado.

No que concerne às limitações deste estudo, destaca-se o fato de tratar-se de uma revisão de literatura, o que, apesar de permitir uma análise ampla e fundamentada teoricamente, restringe o aprofundamento em dados empíricos e contextuais que poderiam trazer nuances importantes sobre a aplicação prática da psicomotricidade na alfabetização. A ausência de pesquisas de campo,

observações diretas e relatos de experiências pedagógicas limita a compreensão dos desafios reais enfrentados nas escolas e das estratégias eficazes que já vêm sendo adotadas.

Diante desse cenário, recomenda-se que futuras investigações ampliem o campo de estudo por meio de abordagens qualitativas e quantitativas que contemplem a realidade das escolas e o olhar dos diversos atores envolvidos, como professores, alunos, familiares e gestores. Estudos de caso, etnográficos e ações participativas podem contribuir para mapear práticas exitosas, identificar dificuldades específicas e elaborar propostas pedagógicas que considerem as singularidades de cada contexto.

Outro aspecto relevante para futuras pesquisas é o desenvolvimento e avaliação de materiais psicomotores adaptados às necessidades diversas dos alunos, especialmente daqueles com deficiências ou dificuldades específicas de aprendizagem. Investigar a eficácia dessas intervenções e o impacto na alfabetização pode subsidiar políticas públicas e estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Por fim, destaca-se a importância de ampliar o debate sobre a psicomotricidade para além do campo pedagógico, envolvendo também áreas como a neurociência, psicologia e saúde, visando uma compreensão multidisciplinar e integrada do processo de alfabetização. Tal integração pode enriquecer o conhecimento e potencializar as práticas educativas, promovendo uma formação mais completa e humanizada das crianças.

Em suma, embora os avanços no reconhecimento da psicomotricidade na alfabetização sejam significativos, ainda há um caminho longo a ser percorrido para superar as limitações e desafios existentes. O comprometimento coletivo de professores, gestores, famílias, pesquisadores e formuladores de políticas públicas é essencial para consolidar práticas pedagógicas que integrem corpo, movimento e cognição, assegurando uma alfabetização mais eficaz, inclusiva e prazerosa para todas as crianças.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, é possível concluir que a psicomotricidade exerce um papel fundamental no processo de alfabetização, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e à escrita. O desenvolvimento psicomotor favorece não apenas a coordenação motora fina e ampla, mas também aspectos como lateralidade, organização espacial, equilíbrio, noção corporal e percepção temporal — todos essenciais para o sucesso escolar nos anos iniciais.

A literatura analisada reforça que trabalhar a psicomotricidade de forma intencional no contexto escolar não apenas facilita a aprendizagem, mas também previne dificuldades que poderiam impactar o desempenho dos alunos, promovendo um desenvolvimento global e mais harmonioso. Isso evidencia que a alfabetização não pode ser tratada apenas como um processo puramente cognitivo, desvinculado das dimensões afetiva, motora e social.

Por outro lado, os desafios ainda são expressivos, especialmente no que se refere à formação docente, que muitas vezes não contempla de forma suficiente as práticas psicomotoras. Soma-se a isso a carência de materiais, espaços adequados e, em alguns casos, o desconhecimento da importância da psicomotricidade como estratégia pedagógica.

Assim, é fundamental que as instituições de ensino e os profissionais da educação repensem suas práticas, inserindo atividades psicomotoras de forma planejada e articulada ao processo de alfabetização. Além disso, torna-se imprescindível investir em formação continuada, sensibilização da comunidade escolar e parcerias com profissionais especializados, como psicopedagogos, psicomotricistas e terapeutas ocupacionais.

Por fim, sugere-se que futuros estudos avancem na realização de pesquisas de campo, com análise de práticas pedagógicas que integrem a psicomotricidade no processo de alfabetização, a fim de ampliar os conhecimentos e subsidiar ainda mais a prática docente, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e eficiente.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FONSECA, Vitor da. Psicopedagogia e desenvolvimento humano. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 6. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a criança: uma perspectiva histórica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: fundamentos e aplicações. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Eliane Medeiros. Psicomotricidade na Educação Infantil e séries iniciais: desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 16. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

SANTOS, Lenira Haddad dos. Psicomotricidade e aprendizagem: contribuições para a prática docente. Curitiba: CRV, 2012.

VAYER, P. Psicomotricidade: contribuição para a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARTE E CULTURA NO AMBITO ESCOLAR

EDCLEI SAMPAIO DA SILVA

RESUMO
A arte é uma manifestação humana, uma maneira do ser humano expressar seus sentimentos e emoções, podendo ser representada de diversas maneiras. A arte é um reflexo da cultura e da história e possibilita o despertar e o imaginar, estimulando o interesse dos indivíduos. As expressões artísticas possuem significados únicos e diferentes, sempre relacionados às sensações e emoções. A arte tem uma importante função social na medida em que expõe características históricas e culturais, na educação infantil a arte desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento global das crianças, já que as mesmas convivem num espaço especial de aprendizagens, interagindo umas com as outras, assim, a arte como forma de expressão permite o despertar da imaginação e criatividade, por ser uma linguagem que integra todas as dimensões do ser humano e permite explorar todas as possibilidades que existem dentro e fora da instituição escolar, favorecendo a sensibilidade das crianças nas relações com o meio e enriquecendo suas observações e experiências.

PALAVRAS CHAVES: Arte. Cultura. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A arte é um dos modos pelos qual o ser humano atribui sentido á realidade que o cerca. Na arte não há certo ou errado, não há preconceitos, há sim disponibilidade e sensibilidade de querer entender, deixar que a arte revele os seus sentidos peculiares e permita se fazer compreender nas mais variadas linguagens artísticas.
Compreende-se que através da arte é possível se expressar, expor ideias e liberar emoções, sendo a arte uma pequena parte da cultura, nos permite diferentes percepções para compreender o mundo que nos cerca.
Enquanto a cultura nos aponta para o mundo como ele é, com hábitos, costumes, valores que nos aproximam da vida em sociedade, a arte nos aponta para outras possibilidades do mundo, relacionando com vivencias pessoais e com a maneira que vivemos.
Por meio da observação das diversas formas de arte é possível desenvolver a criatividade e a imaginação, por esse motivo, as manifestações artísticas se tornam imprescindível na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, como forma de favorecer o pleno desenvolvimento das crianças.
A escola tem um papel essencial para favorecer o acesso às diversas manifestações artísticas como forma de promover às crianças o conhecimento de si e do mundo, possibilitando experiências de narrativas em diferentes linguagens, através das interações e vivências, incentivando a exploração e a curiosidade.
Promover o acesso as diferentes manifestações artísticas, possibilita a reflexão do novo, instiga o interesse, aguça a curiosidade e permite aprendizagens significativas.
Portanto, levando em consideração que as crianças aprendem explorando e descobrindo o meio em que vivem através das observações da natureza e do que é vivenciado, é imprescindível que diversas oportunidades de práticas culturais possam ser proporcionadas dentro e fora do ambiente escolar, permitindo assim, que as crianças se apropriem das instituições urbanas como locais de reflexão, entretenimento e convivência social.

ARTE E CULTURA

A arte pode ser entendida como a atividade humana ligada ás manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, desenho, escultura, pintura, escrita, música, dança, teatro e cinema, em suas variadas combinações.
No dicionário Aurélio, podemos encontrar a definição para a palavra arte, sf.1. Capacidade ou atividade humana de criação plástica ou musical. 2. V. artes plásticas. 3. Os preceitos necessários à execução de qualquer arte. 4. Habilidade; engenho. 5. Ofício em es-

pecial nas artes manuais. 6. Maneira, modo.
Com as diversas significações da palavra é possível percebermos o quanto a arte aponta para várias possibilidades.
Por meio da arte o ser humano pode expressar seus sentimentos e emoções, ela pode estar representada de diversas maneiras, sendo o reflexo da cultura e da história, considerando os valores estéticos, do equilíbrio e da harmonia.
De acordo com Aranha e Martins (2009) embora a arte faça parte do mundo humano desde a pré-história tenha ocupado lugar de grande importância em todas as civilizações, a palavra estética só foi introduzida no vocabulário filosófico em 1750 pelo filósofo alemão, Alexander Baumgarten.
Referia-se a cognição por meio dos sentidos, ou seja, o conhecimento sensível. Mais tarde, passou a usar o termo como referencia á percepção da beleza, especialmente na arte.
Pode-se perceber que é necessário estarmos dispostos a conhecer, levando em consideração as particularidades de cada obra de arte e ao mundo dentro do qual essa arte se forma.
Diante do exposto acima Aranha e Martins (2009) destacam:
Apreciar as qualidades estéticas de uma obra de arte é bem diferente de notar suas propriedades físicas: tamanho, peso, matéria de que é feito. Seu valor econômico, de troca, também não entra em consideração na apreciação estética.
Costuma-se dizer que a experiência estética, ou a experiência do belo, é gratuita, é desinteressada, ou seja, não visa a um interesse prático imediato. Só nesse sentido podemos entender a gratuidade dessa experiência; jamais como inutilidade, uma vez que ela responde a uma necessidade humana e social. (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 404).

Essa apreciação da arte pode-se ser entendida como uma experiência estética, tanto do objeto apreciado, quanto do sujeito que o percebe, sendo que essa percepção se dará a partir de nossas observações e sem normas para que seus múltiplos sentidos possam aparecer.
Para confirmar tais afirmações Aranha e Martins (2009) relatam:

A arte nos faz entender e ampliar aquilo que somos porque passamos a ver o mundo e a nós mesmos sob luzes diferentes.
A arte afina nossa sensibilidade: ensina-nos a ter aguda percepção dos estímulos que vêm dos nossos sentidos e relaciona-los com conteúdos próprios, nossas lembranças, vivências pessoais e informações que já temos e com o mundo em que vivemos. (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 413).

A arte é realizada pelo artista a partir do senso estético, com o objetivo de despertar e estimular o interesse da consciência de um ou mais espectadores, além de causar algum efeito. Cada expressão artística possui significado único e está relacionada com sensações e emoções.
É sabido que o ser humano necessita de criar e sentir a arte, nesse sentido, pode-se afirmar que através das manifestações artísticas é possível se expressar, expor ideias e liberar emoções.
Entendemos que cultura é o conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social. Assim, a cultura representa o patrimônio social de um grupo e a soma de padrões dos comportamentos humanos.
De acordo com o dicionário Aurélio a palavra cultura quer dizer o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade.
A cultura é entendida também como o conjunto de comportamento de um grupo de pessoas envolvendo seus conhecimentos, experiências, atitudes, valores, crenças, religião, língua, hierarquia e conceitos de universo, ou seja, todo comportamento adquirido por meio da aprendizagem social.
Diante do que se entende por cultura, Toscano (1986) ratifica:

Acerca do explícito a cultura traz certa estabilidade para a comunidade e o indivíduo, apontando para o mundo como ele é, com hábitos, costumes, valores que nos aproximam dos outros indivíduos de um determinado grupo.

Sendo assim, só o ser humano é transformador da natureza e o resultado dessa transformação chama-se cultura.
É sabido que a arte foi evoluindo e ocupando um importante espaço na sociedade, como é o caso de algumas manifestações artísticas que se tornaram indispensáveis, como por exemplo, a música, a dança, entre outras.
É amplamente reconhecido que a arte tem se desenvolvido ao longo do tempo, assumindo um papel de crescente relevância no contexto social. Determinadas formas de expressão artística, como a música e a dança, tornaram-se componentes fundamentais da cultura, exercendo influência significativa nas dinâmicas socioculturais contemporâneas.
Certas manifestações artísticas, como a música e a dança, consolidaram-se historicamente como pilares da expressão cultural, desempenhando papéis centrais na construção e na preservação das identidades coletivas. Desde as sociedades antigas, essas formas de arte não apenas acompanharam rituais religiosos e eventos sociais, mas também refletiram transformações políticas, econômicas e culturais, exercendo influência contínua sobre as dinâmicas socioculturais até os dias atuais.
Certas manifestações artísticas, como a música e a dança, consolidaram-se historicamente como pilares da expressão cultural, desempenhando papéis centrais na construção e na preservação das identidades coletivas. Inseridas em diversas tradições culturais ao redor do mundo, essas formas de arte estiveram presentes em contextos como o samba nas rodas de comunidades afro-brasileiras, os tambores e danças do candomblé, o flamenco na cultura espanhola, e as danças tribais africanas, entre muitos outros. Tais expressões acompanharam cerimônias religiosas, celebrações populares e ritos de passagem, refletindo valores, crenças e modos de vida específicos de cada sociedade. Ao longo do tempo, mantiveram-se como elementos fundamentais na transmissão do patrimônio cultural, exercendo influência significativa sobre as dinâmicas socioculturais contemporâneas.
Além de contribuírem para compreensão de tais significados da arte e da cultura como formas de pensamento.
As manifestações artísticas não se restringem somente ás pinturas e esculturas, pode ser representadas de diversas formas como música, cinema e dança e vai evoluindo com o tempo em cada época, de acordo com o contexto histórico, assim, pode-se observar uma tendência e estilos próprios.
Diante do exposto, Aranha e Martins (2009) enfatizam:

Em primeiro lugar, a cultura é a criação coletiva e é dirigida para a comunidade, reforçando seu modo de ser. A arte, ao contrário, é criação individual e dirigida para o indivíduo. Mesmo as artes coletivas, como o cinema, o teatro, a dança, são autorais, isto é, revelam a visão.
A cultura é uma necessidade, pois para viver em sociedade é necessário aprender a cultura local: a língua, os modos de vida, os valores, etc. Já a arte não é necessária na vida humana. Pode-se viver sem arte. Ninguém é obrigado a produzir ou desfrutar a arte: ela é um privilégio para quem faz e para quem a aprecia, uma vez que é fruto de um desejo forte e intenso. (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 412).

A cultura aponta para o mundo como ele é, com hábitos, costumes e valores, já a arte é compreendida como uma pequena parte da cultura, possibilitando expressões e compreensão do mundo e de nós mesmos.
Sendo assim, a cultura é útil para os indivíduos viver em sociedade e enfrentar desafios, já a arte enriquece o individuo e ajuda no seu desenvolvimento.
A arte possibilita o entendimento do mundo, tanto para o criador das manifestações artísticas, quanto para o apreciador que se permite querer compreender e deixar que a obra revele os seus sentidos peculiares.
Cada obra de arte pode favorecer a compreensão de acontecimentos e valores de determinadas épocas. Sendo que a arte permite que cada indivíduo utilize seu conhecimento de mundo e sua sensibilidade para interpretar e compreender o que aprecia.
A arte tem esse poder porque não existe uma única forma de interpretá-la. Ela é uma expressão muito pessoal e subjetiva, permitindo que cada indivíduo use seu conhecimento de mundo, experiências e sensibili-

dade para entender e se conectar com o que vê, ouve ou sente. Quando alguém observa uma obra de arte, sua própria bagagem cultural, emocional e cognitiva entra em cena, criando uma leitura única. Isso permite que diferentes pessoas vejam a mesma obra de formas completamente distintas.

Além disso, o próprio artista muitas vezes deixa sua obra aberta a múltiplas interpretações. Isso é um reflexo da riqueza do processo criativo, que busca provocar, questionar e instigar o espectador. Essa liberdade interpretativa é uma das características mais fascinantes da arte, pois ela transforma a experiência em algo dinâmico e em constante evolução, dependendo de quem a vivencia.

A subjetividade é um elemento central na fruição artística, uma vez que cada indivíduo interpreta a obra a partir de suas próprias experiências, referências culturais e estados emocionais. Nesse sentido, a arte não se apresenta como uma entidade estática ou de significado único, mas como um campo aberto a múltiplas leituras. A liberdade interpretativa, nesse contexto, configura-se como uma das características mais instigantes da produção artística, pois transforma a experiência estética em um processo dinâmico, em constante construção e ressignificação. Assim, a obra adquire novos sentidos a cada encontro com o público, revelando a natureza interativa e transformadora da arte no âmbito das relações humanas e culturais.

Tal entendimento da importância da arte e de quem a aprecia vem ser reafirmado por Siécola (2016):

A medida que a criança vai crescendo e entrando em contato com essa habilidade, com a diversidade de materiais e com as possibilidades da linguagem visual. Assim, quanto mais ela desenha, esculpe, molda e pinta com diferentes tintas, materiais, como esponja, massinha, rolhas, argila, etc., e suportes, como papel, madeira, tecido, pedra, etc., mais possibilidades terá de elaborar sua linguagem artística. (SIÉCOLA, 2016, p. 76).

Na arte são usadas maneiras diversas que permitem ampliar o horizonte das experiências vividas no dia a dia. Por meio dessas experiências é que se torna possível uma obra de arte ser apreciada com todos os nossos sentidos. A sensibilidade na qual nos permite maneiras peculiares de interpretação que cada obra de arte demanda e oferece um tempo próprio de apreciação, além de ser um recurso que possibilita o aprimoramento de práticas pedagógicas levando em consideração as aprendizagens significativas.

A sensibilidade é fundamental na interpretação de uma obra de arte porque ela se conecta diretamente com a nossa percepção emocional, intelectual e até intuitiva. Cada pessoa possui um conjunto único de emoções, experiências, valores e referências culturais que influenciam como ela percebe e reage a uma obra de arte. Esse conjunto é o que forma a "sensibilidade" de cada um, permitindo leituras distintas.

A arte, por sua natureza, provoca emoções e reflexões, mas a forma como cada indivíduo reage a ela varia.

Além disso, a arte muitas vezes busca tocar em aspectos universais da experiência humana, mas a maneira como cada um processa esses aspectos depende da sua própria sensibilidade. O mesmo quadro, por exemplo, pode ser interpretado de maneira poética, filosófica ou até política, dependendo da visão de mundo de quem o observa. A sensibilidade, portanto, é o filtro pessoal e único através do qual a obra de arte é percebida, tornando a experiência artística algo singular para cada pessoa.

Nesse sentido, Silva e Perez (2009) evidenciam:

Isso quer dizer que a mudança da pedagogia centrada no ensino para a pedagogia centrada na aprendizagem exige uma reelaboraçao do significado do espaço da aula. O ensino centrado no aluno, a atenção á aprendizagem significativa e a ênfase na pedagogia da pergunta passam a exigir novos espaços de aprendizagem e, mesmo considerando o espaço tradicional da sala de aula, são necessários uma revisão e novos procedimentos. (SILVA e PEREZ, 2009, p. 125).

Assim, as diferentes manifestações artísticas impactam de maneira singular os diferentes públicos. Cada pessoa se relaciona de uma forma diferente com uma obra de arte, porque cada um tem sua identidade, reper-

tório e interesses.
De acordo com Siécola (2016) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam a "articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural". A verdade é que desde muito novas, elas tem acesso á linguagem escrita em seu dia a dia e, aos 4 e 5 anos, estão em plena fase de investigação desse objeto da cultura, inclusive nos suportes digitais.
As manifestações artísticas possibilitam a criação de espaços de convívio, experimentação e dúvida, favorecendo a imaginação e a criatividade.
As manifestações artísticas possuem o poder de criar espaços de convívio, experimentação e dúvida porque elas funcionam como pontes entre o indivíduo e o coletivo, entre o conhecido e o desconhecido. A arte tem uma capacidade única de questionar realidades estabelecidas, abrir novas perspectivas e convidar o público a pensar de forma diferente sobre o mundo ao seu redor. Ela oferece uma plataforma para a experimentação, onde novas ideias podem ser exploradas sem as limitações de uma resposta única ou corretas.
Quando se interage com uma obra de arte, não se está apenas consumindo uma visão pronta, mas sendo desafiado a refletir, a duvidar e a imaginar novas possibilidades. Isso cria um espaço de convívio, onde diferentes pontos de vista podem ser compartilhados, discutidos e enriquecidos. Esses momentos de interação muitas vezes geram diálogo e troca de experiências, o que enriquece a interpretação da obra.
Além disso, a arte favorece a imaginação e a criatividade porque, ao fugir de fórmulas pré-determinadas ou da realidade objetiva, ela estimula a mente a pensar fora da caixa. Ela pode sugerir mundos alternativos, reconfigurar a percepção de temas e até mesmo propor situações que exigem uma nova maneira de pensar. A dúvida, que muitas vezes surge diante da ambiguidade ou complexidade de uma obra, é essencial para o processo criativo, pois provoca a curiosidade e o desejo de entender mais profundamente o significado da obra.
Esses espaços de experimentação e dúvida são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, pois permitem a livre exploração de novas ideias e abordagens. A arte, então, não só provoca reflexões, mas também alimenta o imaginário, incentivando os indivíduos a se expressarem de maneiras inovadoras e a pensar em soluções criativas para os desafios que enfrentam.
A imaginação vai servir de mediadora entre o vivido e o pensado, como relatam Aranha e Martins (2009):

> A imaginação, ao tornar o mundo presente em imagens, nos faz pensar. Saltamos dessas imagens para outras semelhantes, fazendo uma síntese criativa. O mundo imaginário assim criado não é irreal. É, antes, pré-real, isto é, antecede o real porque aponta suas possibilidades em vez de fixá-lo numa forma cristalizada. Por isso, a imaginação alarga o campo do real percebido, preenchendo-o de outros sentidos. (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 419).

Enquanto a imaginação pode formar imagens mentais a partir de algo que já conhecemos, ou simplesmente imaginar algo sem percepção prévia, a criatividade está em produzir algo a partir do nada, sendo uma produção nova.
Dessa maneira, a imaginação consiste na capacidade de formar representações mentais com base em experiências anteriores ou na criação de imagens sem necessariamente depender de uma percepção prévia, a criatividade distingue-se por envolver a geração de algo inédito, caracterizando-se como um processo de elaboração original a partir de elementos não previamente existentes.
No campo dos estudos sobre os processos mentais envolvidos na criação artística, é relevante distinguir dois conceitos fundamentais: imaginação e criatividade. A imaginação refere-se à faculdade de construir representações mentais com base em experiências anteriores ou até mesmo na ausência de estímulos sensoriais diretos, permitindo ao indivíduo visualizar possibilidades que extrapolam a realidade imediata. A criatividade, por sua vez, ultrapassa essa função ao se configurar como a capacidade de produzir algo original, que não deriva necessariamente de conteúdos já conhecidos, mas que emerge como uma construção inédita e au-

têntica. Essa distinção é essencial para compreender as dinâmicas cognitivas subjacentes à inovação artística e intelectual.
Com isso, percebemos que a arte nos permite várias possibilidades de imaginação para criarmos e as novas compreensões, favorecendo inovações através das inspirações vivenciadas.
As obras de arte têm o poder de inspirar a criação de novas obras, porém, cada uma delas carrega um significado e uma sensibilidade únicos, refletindo a visão pessoal e as experiências de seu criador. Embora possam ser influenciadas por outras manifestações artísticas, elas se distinguem pela maneira única com que expressam emoções, ideias e contextos culturais, proporcionando ao espectador uma interpretação singular e subjetiva. Dessa forma, a arte se perpetua como um ciclo contínuo de inspiração e inovação, ao mesmo tempo em que mantém a autenticidade de cada obra individual.
Assim, as obras de artes podem inspirar novas obras, mas cada uma com seu significado e sensibilidade próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte expressa um universo, nos causa inquietações, permite que cada um se aproxime a partir de sua experiência, dos valores de seu mundo, recriando, para si, os sentidos da obra.
Na educação infantil as crianças estão em plena fase de desenvolvimento da oralidade e a participação nessas manifestações culturais permite que a linguagem aconteça socialmente, alem de possibilitar que se estabeleçam relações com diferentes objetos de conhecimentos.
O contato com todas as formas de arte favorece o desenvolvimento global das crianças e por isso é necessário que desde a educação infantil as crianças tenham acesso aos museus, como forma de incentivo para aprendizagens significativas.
Quando o professor desperta a curiosidade e mostra a diversidade de histórias que os museus oferecem aos pequenos, estão contribuindo para formação de indivíduos críticos, observadores e conhecedores de sua história e cultura.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 2002.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução á Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2015.

MUSEUS – Governo do Estado de São Paulo. Disponível em < www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp > Acesso em 05 de dezembro de 2018.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: critica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

Portal do Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em <www.museus.gov.br > Acesso em o4 de fevereiro de 2019.

RANKEL, Luiz Fernando, STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. Profissão Docente. Faep. Curitiba, 2016.

SIÉCOLA, Marcia. Legislação Educacional. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2016.

SILVA, Maria Heloisa Aguiar da. PEREZ, Isilda Louzano. Docência no Ensino Superior. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TOSCANO, Moema. Introdução á Sociologia Educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

RESUMO
A alfabetização na Educação Infantil tem sido alvo de intensos debates no campo educacional, especialmente a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleceu metas claras de aprendizagem até o segundo ano do Ensino Fundamental. Essa diretriz acabou por gerar, direta ou indiretamente, uma antecipação das práticas de alfabetização para crianças com idade entre quatro e cinco anos, nas instituições de Educação Infantil. Tal fenômeno suscita uma série de questionamentos teóricos, pedagógicos e éticos que precisam ser discutidos com profundidade. Este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre os prós e contras da alfabetização precoce, buscando compreender seus impactos no desenvolvimento infantil e nas práticas pedagógicas contemporâneas. A pesquisa se ancora em revisão bibliográfica de autores como Magda Soares, Sonia Kramer, Zilma de Oliveira, Artur Gomes de Morais, entre outros, com o intuito de evidenciar os fundamentos e os riscos que envolvem essa antecipação. De um lado, os defensores da alfabetização na Educação Infantil argumentam que as crianças pequenas possuem grande plasticidade cerebral e interesse natural pelas letras, podendo, se bem estimuladas, iniciar seu processo de aquisição da leitura e da escrita de maneira significativa. Apontam ainda que o contato precoce com práticas letradas pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais, promovendo maior equidade entre crianças de diferentes contextos sociais. Sob essa perspectiva, a alfabetização, quando inserida em contextos lúdicos, mediados e afetivos, não comprometeria o brincar, mas o potencializaria como ferramenta pedagógica. Por outro lado, os críticos dessa antecipação alertam para os riscos da escolarização precoce, como a perda do tempo do brincar, a imposição de métodos tradicionais inadequados à faixa etária e o comprometimento do desenvolvimento emocional e social da criança. A introdução de conteúdos formais em uma etapa que deveria priorizar a construção da autonomia, da criatividade e da identidade pode transformar a Educação Infantil em uma “pré-escola conteudista”, gerando frustrações, rejeições ao processo de aprendizagem e consequências negativas para a trajetória escolar da criança. Além disso, a pressão por resultados, associada a sistemas de avaliação e à lógica da produtividade, tende a esvaziar o caráter humanizador da Educação Infantil, reduzindo a criança a um sujeito que deve “dar conta” de metas estabelecidas por adultos. O artigo defende que a alfabetização não deve ser encarada como um fim em si mesmo, mas como parte de um processo mais amplo de letramento e inserção cultural. É preciso considerar que a

aprendizagem da leitura e da escrita se dá de forma contínua, progressiva e contextualizada, sendo essencial respeitar o tempo de cada criança e suas formas singulares de aprender. Assim, conclui-se que a discussão sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil não deve ser respondida de forma simplista ou polarizada, mas sim construída com base em práticas pedagógicas fundamentadas, críticas e sensíveis ao desenvolvimento infantil. A proposta é avançar para uma concepção de alfabetização que não exclua o brincar, o cuidado, a ludicidade e o direito da criança a uma infância plena, feliz e significativa dentro do ambiente escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
Early childhood literacy has become a central topic of debate within the Brazilian educational context, particularly after the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), which established learning goals to be achieved by the end of the second year of elementary school. Although these guidelines are
directed to the early years of elementary education, they have led to the early anticipation of formal literacy practices in preschools and early childhood education

institutions, often starting as early as age four. This article aims to critically examine the advantages and disadvantages of this trend, analyzing its implications on children's development and on contemporary pedagogical practices. The study is based on a bibliographical review of renowned authors in the fields of education and developmental psychology, such as Magda Soares, Sonia Kramer, Zilma de Oliveira, and Artur Gomes de Morais, aiming to understand the theoretical foundations and potential harms related to early schooling. On one hand, advocates argue that young children are naturally curious and capable of engaging with written language in meaningful ways when stimulated through playful, affective, and mediated environments. They also claim that early access to literacy practices can help reduce social inequalities and broaden children's cultural repertoires, especially among those from underprivileged backgrounds. According to this view, when integrated with play and creativity, literacy does not conflict with childhood development but enhances it. On the other hand, many critics of early literacy highlight the risks of formal education
practices being imposed on children prematurely. These include the reduction of time and space for free play, the use of inappropriate didactic methods, emotional stress, and the potential creation of learning blocks or aversions to school. Furthermore, the growing pressure for measurable results, often guided by institutional and family expectations, may dehumanize early childhood education, treating children as mere recipients of content rather than active participants in their own learning journey. This article supports the idea that literacy should not be treated as an isolated goal, but rather as part of a broader process of social and cultural integration — one that respects each child's individual development rhythm, interests, and forms of
expression. In this sense, the discussion around whether or not to implement literacy in early childhood should move beyond binary logic and adopt a more nuanced, ethical, and pedagogically grounded perspective. It is concluded that early literacy, if approached with sensitivity, flexibility, and respect for childhood, can coexist with play, care, creativity, and the emotional needs of children. However, any initiative must avoid transforming early childhood education into a preparation for formal schooling at the cost of children's rights to a meaningful and joyful educational experience.
KEYWORDS: Literacy. Early Childhood Education. Child Development. Educational Policies. Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos marcos mais significativos do percurso escolar de uma criança. Trata-se não apenas da capacidade de ler e escrever, mas também de se apropriar de códigos linguísticos e culturais que possibilitam a inserção no mundo letrado. A discussão sobre quando e como iniciar esse processo é antiga, mas ganhou novos contornos a partir da implementação de políticas educacionais que propõem metas de alfabetização cada vez mais antecipadas. Nesse contexto, a Educação Infantil, que tradicionalmente se dedicava ao cuidado, à socialização e ao desenvolvimento integral das crianças, passou a incorporar práticas voltadas à alfabetização, gerando debates intensos entre estudiosos, educadores e famílias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, define que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Embora esse marco seja direcionado ao Ensino Fundamental, muitas escolas e redes de ensino passaram a entender, de maneira equivocada, que a alfabetização deve começar já na Educação Infantil. Essa antecipação do processo tem levado à adoção de práticas pedagógicas voltadas à decodificação de letras e sons em turmas com crianças de apenas quatro ou cinco anos, muitas vezes em detrimento de atividades lúdicas e do desenvolvimento das múltiplas linguagens da infância.

Esse movimento é reflexo de uma concepção escolarizante da infância, na qual o brincar, a experimentação, a imaginação e o corpo dão lugar a atividades formais, repetitivas e, por vezes, descontextualizadas. Essa lógica, centrada na ideia de rendimento, metas e avaliações, ignora as especificidades do desenvolvimento infantil e transforma a Educação Infantil em uma etapa preparató-

ria para o Ensino Fundamental, em vez de respeitar sua função própria e autônoma no processo educacional.

Por outro lado, há argumentos que defendem a introdução precoce da alfabetização. Pesquisas em neurociência e psicologia do desenvolvimento mostram que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de conexões neurais que

sustentam as aprendizagens futuras. Assim, algumas abordagens sustentam que expor as crianças desde cedo ao universo da leitura e da escrita pode ser benéfico, desde que feito de forma adequada, lúdica e respeitosa. De acordo com Morais (2012), "as crianças pequenas podem, sim, aprender sobre a linguagem escrita, desde que inseridas em contextos ricos de interação e significação".

A antecipação da alfabetização é um fenômeno que exige reflexão crítica. De um lado, está o desejo legítimo de promover o acesso equitativo à linguagem escrita, especialmente para crianças que não têm esse contato em casa. De outro, está o risco de sobrecarregar o desenvolvimento infantil com exigências que não respeitam o tempo, o corpo e a subjetividade da criança. Como afirma Oliveira (2002), "a aprendizagem na infância acontece em meio à brincadeira, ao movimento, à interação. Qualquer prática que negligencie isso está fadada ao fracasso".

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os prós e contras da alfabetização na Educação Infantil, problematizando os impactos dessa antecipação no desenvolvimento das crianças e nas práticas pedagógicas adotadas nas instituições. Para tanto, serão discutidos, inicialmente, o contexto histórico e político da alfabetização no Brasil, destacando os marcos legais e as mudanças promovidas pela BNCC. Em seguida, serão apresentados os argumentos a favor da alfabetização precoce, com base em estudos e evidências que sustentam essa proposta. Por fim, serão discutidas as principais críticas à escolarização antecipada, com foco nos riscos pedagógicos, psicológicos e sociais que ela pode acarretar.

Mais do que tomar um partido definitivo, este artigo propõe uma reflexão que considere as diferentes dimensões envolvidas no processo de alfabetização na infância. O desafio dos educadores e gestores está em equilibrar a garantia do direito à educação com a preservação das experiências fundamentais da infância. Afinal, como pontua Barbosa (2006), "a Educação Infantil não é um lugar para antecipar o Ensino Fundamental, mas para viver a infância em sua plenitude".

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização na Educação Infantil é um tema controverso e fundamental na educação brasileira. A Educação Infantil, que abrange crianças de zero a cinco anos, tem como principal objetivo o desenvolvimento integral, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. No entanto, com a pressão para alcançar metas de desempenho e alfabetização precoce, muitas escolas começaram a adotar práticas pedagógicas voltadas para a leitura e escrita já nessa fase, modificando a natureza dessa etapa educacional.

A alfabetização, de fato, vai além da simples aprendizagem de letras e sons; ela envolve o entendimento da função social da linguagem escrita. De acordo com Soares (2003), "alfabetizar é possibilitar a compreensão e a apropriação da escrita, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança". Porém, em algumas instituições, a alfabetização foi antecipada sem considerar a importância do brincar e do desenvolvimento emocional, pilares da Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2011), "o brincar é a principal forma de aprendizagem na infância e não pode ser negligenciado pela escolarização precoce".

Embora algumas pesquisas apontem que a exposição precoce à leitura e escrita pode beneficiar o desenvolvimento cognitivo, o excesso de formalidade nas atividades de alfabetização pode ser prejudicial. Práticas como repetição mecânica e o uso de cartilhas muitas vezes desconsideram o tempo da criança e suas necessidades emocionais e sociais. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança desde cedo

busca entender a escrita, mas deve ser acompanhada de maneira lúdica e significativa.

Além disso, é importante considerar a realidade das crianças de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Para essas crianças, a escola pode desempenhar um papel crucial

na introdução ao mundo letrado, mas sem sobrecarregar o desenvolvimento infantil. Oliveira (2007) destaca que "a escola deve garantir o direito à alfabetização sem antecipar conteúdos que não correspondem à fase da infância".

Em resumo, a alfabetização na Educação Infantil não deve ser uma imposição, mas uma experiência lúdica e significativa, que respeite o tempo e as necessidades das crianças. O desafio é equilibrar a necessidade de alfabetizar com a preservação da infância, garantindo uma aprendizagem que seja tanto eficiente quanto respeitosa.

O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização na Educação Infantil não é um conceito recente, mas sua importância nas primeiras etapas de escolarização se intensificou nas últimas décadas, com o avanço das políticas públicas voltadas para a educação básica no Brasil. A história da alfabetização está intrinsecamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas, que influenciam as concepções sobre o papel da escola e a natureza do processo de ensino-aprendizagem. Desde o início do século XX, a educação no Brasil passou por diversos processos de reforma e reestruturação, com diferentes enfoques sobre quando e como as crianças deveriam ser alfabetizadas.

Durante grande parte do século XX, a educação infantil foi entendida como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, sendo relegada a um segundo plano no debate educacional. A alfabetização, nesse período, era considerada responsabilidade exclusiva do Ensino Fundamental, e as práticas pedagógicas na Educação Infantil
estavam centradas principalmente no cuidado e na socialização, com ênfase no desenvolvimento psicomotor e afetivo. No entanto, a partir da década de 1990, a educação infantil passou a ser reconhecida como uma etapa fundamental no processo de aprendizagem das crianças, com sua inclusão no sistema educacional formal, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A partir dessa mudança, a alfabetização foi gradualmente incorporada às propostas pedagógicas da Educação Infantil, embora ainda houvesse um amplo debate sobre qual seria o momento adequado para iniciar o processo de leitura e escrita. Esse debate se intensificou com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que estabeleceu diretrizes claras para o ensino fundamental e a educação infantil, sugerindo que a alfabetização deve ser alcançada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A BNCC gerou controvérsias, pois, apesar de ter sido
projetada para o Ensino Fundamental, muitas redes de ensino passaram a interpretá- la como uma exigência de alfabetização precoce, introduzindo atividades de leitura e escrita na Educação Infantil.

Esse movimento de antecipação da alfabetização reflete uma lógica de escolarização que tem sido cada vez mais comum nas últimas décadas, impulsionada por um modelo de educação que valoriza a produtividade, a avaliação de resultados e o cumprimento de metas. A pressão por índices de alfabetização e a busca por um "ideal de desempenho" influenciam, diretamente, as práticas pedagógicas. Contudo, essa abordagem ignora as especificidades do desenvolvimento infantil e a necessidade de respeitar os ritmos e os tempos das crianças. A ideia de que é
possível e desejável alfabetizar crianças tão pequenas reflete uma visão reducionista da infância, que não considera a complexidade do desenvolvimento humano.

Além disso, a aceleração da alfabetização na Educação Infantil tem sido alimentada por uma visão mercadológica da educação, em que o desempenho das crianças se torna um indicador de sucesso ou fracasso das políticas educacionais. Essa pressão por resultados tangíveis e rápidos faz com que o processo de alfabetização se torne muitas vezes um fim em si mesmo, desconsiderando as potencialidades do brincar e da exploração lúdica do mundo. Para educadores e estudiosos da área, a alfabetização precoce, quando mal-conduzida, pode acarretar consequências negativas, como o stress, a frustração e até mesmo o abandono escolar precoce, à medida que as crianças não conseguem lidar com a sobrecarga de exigências.

ARGUMENTOS FAVORÁVEIS À ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

A alfabetização precoce é defendida por muitos especialistas com base na ideia de que a primeira infância é uma fase crucial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Com o cérebro em alta plasticidade, a criança nessa fase está especialmente apta a adquirir habilidades como leitura e escrita. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento se dá pela interação com o meio e a mediação de adultos, o que justifica a introdução de práticas letradas ainda na Educação Infantil. Um argumento comum a favor é que o contato precoce com a linguagem escrita fortalece o vocabulário, a memória e o raciocínio lógico. Além disso, ajuda na preparação para o Ensino Fundamental, evitando dificuldades futuras. Ferreiro (1999) afirma que o envolvimento da criança com a escrita desde cedo amplia suas possibilidades de compreensão e expressão. Em escolas com práticas bem conduzidas, a alfabetização precoce não se dá de forma mecânica, mas através de jogos, contação de histórias e situações reais de leitura e escrita.

Outro ponto importante é que a alfabetização precoce pode ser uma ferramenta para reduzir desigualdades. Muitas crianças não têm contato com livros em casa, e a escola pode ser o único espaço de acesso ao mundo letrado. A antecipação do processo ajuda a incluir essas crianças no universo da leitura, garantindo mais equidade no percurso escolar. Luria (2005) defende que o domínio da linguagem escrita amplia o acesso à cultura e à cidadania.

Além disso, quando feita de forma lúdica, a alfabetização pode despertar o interesse e a curiosidade. A leitura de histórias e a escrita de pequenas palavras podem
estimular a imaginação, fortalecer a autoconfiança e promover interações sociais mais ricas. Vygotsky (1984) lembra que a curiosidade é uma base essencial para a aprendizagem e deve ser incentivada.

Por fim, os defensores da alfabetização precoce reforçam que ela não precisa ser sinônimo de ensino formalizado. Quando respeita o ritmo infantil e ocorre por meio de brincadeiras, músicas e atividades significativas, pode ser prazerosa e eficaz, preparando as crianças sem antecipar de forma forçada os conteúdos do Ensino Fundamental.

Argumentos Contrários à Alfabetização Precoce

Embora muitos defendam a alfabetização precoce como uma forma de garantir melhores resultados educacionais a longo prazo, há argumentos sólidos que apontam os riscos e prejuízos dessa antecipação no processo de aprendizagem infantil. O principal deles é que esse processo pode comprometer o desenvolvimento natural e integral da infância, especialmente quando conduzido de forma inadequada, apressada ou com metodologias excessivamente formais, desconsiderando as necessidades e os tempos próprios de cada criança. Para Kishimoto (2011), “a brincadeira é a linguagem da infância” e deve ser o centro da prática pedagógica nos primeiros anos, não a escrita formalizada. Ou seja, a infância deve ser um tempo voltado à ludicidade, à experimentação, à imaginação e ao afeto, e não à escolarização rígida.

Especialistas da área da educação e do desenvolvimento infantil afirmam que, ao introduzir a alfabetização antes do tempo adequado e antes que a criança esteja emocional e cognitivamente preparada, corre-se o risco de substituir o brincar — essencial para a aprendizagem e a saúde mental — por atividades mecânicas e repetitivas, como copiar letras, traçar linhas ou repetir fonemas sem real compreensão. Essa prática pedagógica, quando adotada de forma generalizada, ignora completamente o ritmo individual de desenvolvimento de cada criança e pode gerar sérios prejuízos emocionais e cognitivos, como frustração diante de tarefas difíceis, baixa autoestima por não conseguir acompanhar os colegas e até uma aversão precoce ao processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2007), “alfabetizar sem respeitar a maturidade da criança é antecipar um processo que deve ser vivido com prazer, não com cobrança”. Isso reforça a importância de garantir que o início da alfabetização ocorra em um momento em que a criança esteja pronta, não apenas em termos intelectuais, mas também emocionais.

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito ao impacto emocional que essa

antecipação pode causar. A infância é um período crucial de descobertas, formação de identidade e fortalecimento dos vínculos afetivos, sociais e culturais. Quando a criança é submetida, precocemente, à pressão por resultados, metas e desempenho escolar, isso pode gerar ansiedade tanto nela quanto nos educadores responsáveis por seu desenvolvimento.

Essa situação se torna ainda mais preocupante em contextos em que há cobranças institucionais por índices de alfabetização, o que muitas vezes desvaloriza o processo de aprendizagem em favor de números e estatísticas. Ferreiro e Teberosky (1999) alertam que a escrita deve fazer sentido para a criança e ser apresentada de forma contextualizada, não como uma obrigação abstrata. Ou seja, aprender a ler e escrever deve ter significado e propósito para a criança, surgindo naturalmente de suas interações com o mundo, e não por imposições externas e desconectadas da sua realidade.

Além disso, há um risco evidente de escolarização precoce da infância, isto é, de transformar a Educação Infantil em uma espécie de mini Ensino Fundamental, com práticas que desconsideram a especificidade dessa etapa. Essa tendência
descaracteriza a proposta pedagógica da Educação Infantil, que deveria priorizar experiências lúdicas, corporais, sensoriais e sociais, respeitando o tempo de cada criança e o seu direito de viver a infância plenamente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo tendo estabelecido marcos de aprendizagem claros e definidos, enfatiza que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, e não durante a Educação Infantil. No entanto, a má interpretação dessa diretriz tem levado muitas instituições escolares a forçar esse processo ainda na pré- escola, muitas vezes por pressão das famílias ou das políticas públicas educacionais que priorizam resultados imediatos.

Outro argumento contrário à antecipação da alfabetização é a desigualdade na forma como essa prática é implantada nas escolas. Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que não acompanham o ritmo esperado pelo sistema muitas vezes são rotuladas como “atrasadas”, “lentas” ou até mesmo “problemáticas”. Esses rótulos acabam por reforçar desigualdades e estigmas, afetando negativamente a autoestima e o desempenho dessas crianças. Ao contrário do que se propõe com uma educação inclusiva e humanizada, a antecipação pode acabar excluindo
justamente aquelas crianças que mais necessitam de apoio pedagógico personalizado, empático e respeitoso. O risco, portanto, é criar um sistema que beneficia apenas quem já está pronto ou adaptado, e ignora as individualidades, promovendo exclusão ao invés de inclusão.

Por fim, é fundamental destacar que há uma defesa consistente, entre educadores e pesquisadores, de que o brincar é, por si só, uma forma potente e significativa de alfabetização simbólica e linguística. No jogo simbólico, nas brincadeiras de faz-de- conta, nas músicas infantis e nas conversas com adultos e outras crianças, os pequenos desenvolvem a linguagem oral, a imaginação, a criatividade e a capacidade de se expressar — que são pré-requisitos essenciais para a aquisição posterior da leitura e da escrita.

Substituir essas práticas por exercícios repetitivos, mecânicos e descontextualizados limita o desenvolvimento global da criança e pode até comprometer aprendizagens futuras, que dependem de uma base emocional e cognitiva sólida.

Assim sendo, os argumentos contrários à alfabetização precoce reforçam, de forma clara e fundamentada, a necessidade de respeitar o tempo próprio da infância, garantindo que a introdução à leitura e à escrita aconteça de forma gradual, prazerosa e sem atropelos. A alfabetização, nesse contexto, deve surgir como uma consequência natural do brincar, da interação com o mundo e da curiosidade infantil, e não como uma meta imposta de maneira artificial, forçada e fora de contexto.

CONCLUSÃO

A alfabetização na Educação Infantil é um tema que suscita debates intensos entre educadores, pesquisadores e gestores públicos. Ao longo deste artigo, foi possível observar que a antecipação da alfabetização traz tanto argumentos favoráveis quanto críticas

contundentes. Os defensores apontam os benefícios do estímulo precoce à
linguagem, da ampliação do repertório cultural e da preparação para o Ensino Fundamental, especialmente quando a prática é conduzida de maneira lúdica, respeitosa e significativa, considerando o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões. Já os críticos alertam para os riscos da formalização excessiva, da escolarização precoce e da negligência ao tempo próprio do desenvolvimento infantil, o que pode gerar impactos negativos duradouros no processo de aprendizagem e na relação da criança com o ambiente escolar.

É importante considerar que alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar letras e formar palavras, mas proporcionar experiências significativas com a linguagem escrita, que dialoguem com o universo simbólico e afetivo da criança. Nesse sentido, a alfabetização pode sim ocorrer na Educação Infantil, desde que respeite o contexto da infância, seja pautada pelo brincar, pelas interações, pela escuta ativa e pela curiosidade natural da criança, que aprende explorando o mundo à sua volta. A Base
Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece diretrizes que podem auxiliar nesse equilíbrio entre o brincar e o letrar, desde que interpretadas de forma cuidadosa, crítica e coerente com os princípios da Educação Infantil, e não como exigência por resultados imediatos ou metas quantitativas descontextualizadas.

Outro ponto fundamental é a valorização da diversidade dos contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas. Crianças oriundas de ambientes pouco letrados podem se beneficiar do contato com a linguagem escrita desde cedo, sobretudo se esse contato for mediado com intencionalidade, afeto e ludicidade. No entanto, isso não justifica práticas rígidas e padronizadas, que desconsideram as diferenças individuais e transformam o cotidiano escolar em uma sequência de tarefas mecânicas. Pelo contrário, reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível, reflexiva e sensível às necessidades de cada criança, que promova a inclusão, o respeito ao tempo de aprendizagem, o acolhimento das singularidades e a garantia de uma infância plena, rica em experiências, descobertas e vínculos significativos. Nesse cenário, cabe à escola o compromisso ético de equilibrar o direito de aprender com o direito de ser criança.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. 26. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. Linguagem e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2025.

A IMPOSIÇÃO CURRICULAR E A AUTONOMIA DOCENTE DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

EDINEIA FIRMINO

RESUMO
O artigo investiga a obrigatoriedade de seguir o currículo imposto pelas redes de ensino no contexto da educação básica, com ênfase nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo. O objetivo principal da pesquisa é analisar como as diretrizes curriculares são aplicadas nas escolas dessas redes, comparando as diferenças e semelhanças no processo de implementação e os desafios enfrentados pelos educadores. Para atingir esse objetivo, o estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de documentos oficiais, como as diretrizes curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação, além de realizar entrevistas com professores que atuam em ambas as redes. A pesquisa demonstra que, embora as duas redes sigam, de forma geral, um currículo estruturado com objetivos e conteúdos padronizados, as condições de implementação variam substancialmente. Na rede estadual, os educadores enfrentam desafios relacionados à grande quantidade de alunos por turma e à falta de recursos materiais, o que limita a capacidade de adaptação do currículo às necessidades dos estudantes. Já na rede municipal, observa-se uma maior flexibilidade na organização curricular, embora o apoio aos professores e a formação continuada ainda sejam pontos a serem aprimorados. As considerações finais do artigo destacam que, embora as redes busquem atingir os mesmos objetivos educacionais, as realidades locais e as especificidades de cada rede influenciam diretamente na qualidade do ensino. O estudo sugere que, para que o currículo seja efetivamente cumprido e promova uma educação de qualidade, é essencial oferecer maior autonomia aos professores, promover a formação contínua e garantir condições adequadas de infraestrutura nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Básica; Redes de Ensino.

ABSTRACT
This article investigates the mandatory curriculum imposed by school systems in the context of basic education, with an emphasis on the state and municipal school systems in the city of São Paulo. The main objective of the research is to analyze how the curricular guidelines are applied in schools in these systems, comparing the differences and similarities in the implementation process and the challenges faced by educators. To achieve this objective, the study adopts a qualitative approach, using the analysis of official documents, such as the curricular guidelines of the São Paulo State Department of Education and the Municipal Department of Education, in addition to conducting interviews with teachers who work in both systems. The research shows that, although the two systems generally follow a structured curriculum with standardized objectives and content, the implementation conditions vary substantially. In the state system, educators face challenges related to the large number of students per class and the lack of material resources, which limits the ability to adapt the curriculum to the needs of students. In the municipal system, there is greater flexibility in the organization of the curriculum, although support for teachers and ongoing training still need to be improved. The article's final considerations highlight that, although the networks seek to achieve the same educational objectives, local realities and the specificities of each network directly influence the quality of teaching. The study suggests that, for the curriculum to be effectively implemented and promote quality education, it is essential to offer greater autonomy to teachers, promote ongoing training and ensure adequate infrastructure conditions in schools.

KEYWORDS: Curriculum; Basic Education; Education Networks.

INTRODUÇÃO

A organização curricular na educação básica é um dos pilares fundamentais para garantir a qualidade do ensino nas escolas públicas

brasileiras. No entanto, a obrigatoriedade de seguir rigidamente os currículos impostos pelas redes de ensino pode representar um desafio para os professores, principalmente quando as diretrizes não dialogam com a realidade das salas de aula.

Este artigo delimita-se ao estudo das práticas curriculares nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo, analisando como os professores vivenciam a obrigatoriedade de cumprimento do currículo proposto pelas secretarias de educação e quais impactos isso gera no cotidiano pedagógico.

O objetivo geral da pesquisa é compreender as implicações da imposição curricular na atuação docente e na organização do trabalho pedagógico em ambas as redes. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar semelhanças e diferenças na aplicação do currículo entre a rede estadual e a rede municipal; b) analisar o grau de autonomia docente diante das exigências curriculares; e c) refletir sobre as condições materiais e formativas que influenciam a execução do currículo.

A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa, com análise documental de diretrizes curriculares e realização de entrevistas semiestruturadas com professores atuantes nas duas redes.

A relevância deste estudo reside na contribuição para o debate sobre políticas públicas educacionais e na busca por práticas curriculares que respeitem a diversidade e promovam a equidade no ensino.

AS IMPLICAÇÕES DA IMPOSIÇÃO CURRICULAR NA ATUAÇÃO DOCENTE E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A imposição curricular nas redes de ensino configura-se como um elemento central na organização do trabalho pedagógico, influenciando diretamente a atuação dos docentes e a dinâmica das salas de aula. No contexto da cidade de São Paulo, as redes estadual e municipal apresentam abordagens distintas quanto à centralização e flexibilização curricular, o que resulta em implicações diversas para os profissionais da educação.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) adota uma política de centralização curricular, evidenciada pelo Programa São Paulo Faz Escola (SPFE). Este programa visa padronizar os conteúdos e práticas pedagógicas nas escolas estaduais, estabelecendo diretrizes claras para a atuação docente.

A Resolução SE 74/2008, que regulamenta o SPFE, determina que o currículo seja elaborado e normatizado pela Coordenadoria Pedagógica da SEE-SP, com atribuições específicas para planejar e coordenar a elaboração do currículo, a formulação de políticas e normas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019).

Essa centralização, embora busque uniformizar a qualidade do ensino, tem gerado desafios para os docentes. A padronização do currículo pode limitar a autonomia dos professores, restringindo sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos. Além disso, a ênfase em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), vincula os resultados dessas avaliações ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), influenciando diretamente a prática pedagógica (SÃO PAULO, 2008).

Por outro lado, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo tem adotado uma abordagem mais flexível em relação ao currículo. A Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) desenvolveu o "Currículo da Cidade", um documento que orienta as práticas pedagógicas nas escolas municipais. Esse currículo foi elaborado de forma participativa, envolvendo professores, estudantes e demais profissionais da rede, e busca refletir a identidade da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2017).

A flexibilidade curricular na rede municipal permite que os docentes tenham maior autonomia para adaptar o ensino às realidades locais e às necessidades dos alunos. Essa autonomia favorece a criatividade e a inovação nas práticas pedagógicas, possibilitando uma educação mais contextualizada e significativa. Contudo, a implementação desse currículo requer investimentos em formação continuada para os professores e em recursos pedagógicos adequados, aspectos que ainda demandam atenção por parte da gestão educacional.

A comparação entre as redes estadual e municipal de ensino revela diferenças significativas na organização curricular e na atuação docente. Enquanto a rede estadual prioriza a padronização e o controle centralizado, a rede municipal valoriza a flexibilidade e a participação coletiva na construção do currículo. Essas diferenças impactam diretamente a prática pedagógica, influenciando a forma como os professores planejam e executam suas atividades em sala de aula, segundo Schneider (2014).

A imposição curricular, seja por meio da centralização ou da flexibilização, tem implicações profundas na prática docente. A centralização pode resultar em uma maior uniformidade no ensino, mas também pode limitar a capacidade dos professores de responder às especificidades de seus alunos. Por outro lado, a flexibilização oferece maior autonomia aos docentes, permitindo uma adaptação mais precisa às necessidades dos estudantes, mas exige suporte contínuo em termos de formação e recursos.

A qualidade da educação depende, portanto, de um equilíbrio entre diretrizes curriculares que orientem a prática pedagógica e a autonomia dos professores para inovar e adaptar o ensino. É fundamental que as políticas educacionais considerem as realidades locais e as especificidades de cada rede de ensino, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo orientada por objetivos comuns e sensível às necessidades particulares de cada comunidade escolar.

IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO ENTRE AS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A análise comparativa entre as redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo revela tanto semelhanças quanto diferenças significativas na aplicação do currículo, refletindo as distintas abordagens adotadas por cada rede em relação à organização e implementação das diretrizes curriculares. Ambas as redes, estadual e municipal, alinham-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo um conjunto comum de competências e habilidades essenciais para os estudantes. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo, desenvolveu o "Currículo da Cidade", que traduz as diretrizes da BNCC para a realidade local, incorporando princípios como a educação inclusiva e a equidade (SÃO PAULO, 2017).

Da mesma forma, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem atualizado suas matrizes curriculares para o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, alinhando-se às diretrizes da BNCC e buscando atender às necessidades educacionais dos estudantes (SÃO PAULO, 2023).

Uma das principais diferenças entre as redes está na centralização versus a flexibilização curricular. A rede estadual adota uma abordagem mais centralizada, com diretrizes curriculares padronizadas e foco em avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que influencia diretamente a prática pedagógica (SÃO PAULO, 2008).

Por outro lado, a rede municipal enfatiza a construção coletiva do currículo, envolvendo professores, estudantes e gestores na elaboração do "Currículo da Cidade", promovendo maior autonomia e contextualização local (SÃO PAULO, 2017).

Além disso, a rede estadual implementou mudanças significativas em sua matriz curricular para o Ensino Médio em 2024, incluindo a introdução de novos componentes curriculares, como tecnologia e robótica, e a ampliação da carga horária de disciplinas como língua portuguesa e matemática, visando atender às demandas dos estudantes e preparar melhor para o mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2023). Em contraste, a rede municipal tem priorizado a formação integral dos estudantes, incorporando temas como sustentabilidade e diversidade cultural em seu currículo, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (SÃO PAULO, 2017).

Em síntese, embora ambas as redes compartilhem o compromisso com a BNCC e busquem promover a qualidade da educação, suas abordagens curriculares divergem em termos de centralização, participação comunitária e foco pedagógico. Essas diferenças refletem as distintas filosofias educacionais e contextos administrativos de cada rede, impactando diretamente a prática docente e a experiência dos estudantes nas escolas

de São Paulo.

ANÁLISE DO GRAU DE AUTONOMIA DOCENTE DIANTE DAS EXIGÊNCIAS CURRICULARES NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A autonomia docente é um princípio fundamental da educação que permite aos professores exercerem sua criatividade, adaptarem o ensino às necessidades dos alunos e responderem às especificidades de cada contexto escolar. No entanto, a imposição de currículos padronizados tem impactado significativamente essa autonomia, especialmente nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo. Este capítulo busca analisar como as exigências curriculares nessas redes influenciam o grau de autonomia dos docentes, considerando as políticas educacionais em vigor e as implicações para a prática pedagógica.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) implementou, em 2008, o currículo oficial estadual, visando uniformizar o ensino nas escolas estaduais. Essa centralização curricular resultou na padronização dos conteúdos e na utilização de materiais didáticos produzidos e distribuídos pelo Estado, como apostilas e manuais para os professores. Segundo pesquisa de Edjailson Bezerra da Silvana, essa política reduziu a autonomia dos docentes, que passaram a seguir roteiros de aula pré-estabelecidos, limitando sua capacidade de adaptação ao contexto local e às necessidades dos alunos. Por outro lado, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo adota uma abordagem mais flexível em relação ao currículo. A Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) desenvolveu o "Currículo da Cidade", um documento que orienta as práticas pedagógicas nas escolas municipais. Esse currículo foi elaborado de forma participativa, envolvendo professores, estudantes e demais profissionais da rede, e busca refletir a identidade da comunidade escolar. Essa flexibilidade permite que os docentes tenham maior autonomia para adaptar o ensino às realidades locais e às necessidades dos alunos (SÃO PAULO, 2017).

A BNCC, instituída em 2017, estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem alcançar ao longo da educação básica. Embora tenha sido concebida para orientar as práticas pedagógicas e garantir uma formação comum a todos os alunos, sua implementação tem gerado debates sobre o impacto na autonomia dos professores (BRASIL, 2017).

Críticos argumentam que a BNCC impõe um currículo prescritivo que limita a liberdade dos docentes, transformando-os em meros aplicadores de um plano de ensino padronizado. Por outro lado, defensores da BNCC destacam sua flexibilidade, permitindo que os professores adaptem os conteúdos e as atividades às especificidades de cada escola e comunidade.

A análise das políticas curriculares nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo revela que, embora existam diferenças nas abordagens adotadas, ambas apresentam desafios e possibilidades para a autonomia docente. Na rede estadual, a centralização curricular impõe limitações à liberdade pedagógica dos professores, enquanto na rede municipal, a flexibilidade curricular oferece oportunidades para a adaptação do ensino às necessidades locais. No entanto, a implementação da BNCC em ambas as redes exige que os docentes equilibrem a adesão às diretrizes nacionais com a manutenção de sua autonomia profissional (BRASIL, 2017).

A autonomia docente é essencial para a qualidade da educação, permitindo que os professores adaptem o ensino às necessidades dos alunos e respondam às especificidades de cada contexto escolar. As políticas curriculares nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo apresentam diferentes abordagens que influenciam o grau de autonomia dos docentes.

Enquanto a centralização curricular na rede estadual impõe desafios à liberdade pedagógica, a flexibilidade curricular na rede municipal oferece oportunidades para a adaptação do ensino. A implementação da BNCC, por sua vez, exige que os professores equilibrem a adesão às diretrizes nacionais com a manutenção de sua autonomia profissional. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais promovam a valorização da autonomia docente, reconhecendo a importância do papel do professor na construção de uma educação de qualidade.

Por fim, a análise do grau de autonomia docente diante das exigências curriculares nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo evidencia um cenário marcado por tensões entre as diretrizes oficiais e a prática pedagógica cotidiana. Enquanto a rede estadual tende a adotar um modelo mais centralizador, com forte controle sobre os conteúdos e metodologias a serem aplicados, a rede municipal apresenta maior abertura à participação docente na construção curricular, de acordo com Gatti et al. (2013).

Em ambas as redes, a autonomia docente ainda é atravessada por limitações estruturais, como a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados em avaliações externas e a ausência de condições materiais e formativas adequadas para o pleno exercício da função docente.

Nesse contexto, garantir a autonomia docente não significa ausência de diretrizes, mas sim assegurar ao professor a possibilidade de mediar criticamente o currículo, adaptando-o às especificidades de seus alunos e comunidades escolares. Isso requer políticas públicas que promovam a valorização profissional, a formação continuada contextualizada e espaços efetivos de participação pedagógica, segundo Schneider (2014).

A autonomia não pode ser compreendida como privilégio individual, mas como um direito profissional que fortalece a qualidade da educação e o compromisso ético com a aprendizagem de todos os estudantes. Portanto, repensar o lugar do professor na organização curricular é um passo fundamental para construir uma escola pública mais democrática, significativa e transformadora.

CONDIÇÕES MATERIAIS E FORMATIVAS NA EXECUÇÃO DO CURRÍCULO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A efetividade da implementação curricular na educação básica depende intrinsecamente das condições materiais e formativas disponíveis nas instituições de ensino. Essas condições abrangem desde a infraestrutura física das escolas até a formação contínua dos docentes, elementos que, quando ausentes ou inadequados, comprometem a qualidade do processo educativo. Este capítulo visa analisar como tais condições influenciam a execução do currículo, destacando os desafios enfrentados pelos professores e as implicações para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A infraestrutura escolar é um dos pilares fundamentais para a implementação eficaz do currículo. Schneider (2010) destaca que as condições materiais e estruturais das escolas, como salas de aula adequadas, equipamentos tecnológicos e materiais pedagógicos, são essenciais para garantir um ambiente propício à aprendizagem. No entanto, a realidade de muitas instituições de ensino no Brasil revela disparidades significativas nesse aspecto. Estudos indicam que escolas situadas em áreas periféricas frequentemente carecem de recursos básicos, como acesso à internet, materiais didáticos atualizados e espaços adequados para a prática pedagógica (BRASIL, 2014).

Essa carência de recursos impacta diretamente a capacidade dos docentes de executar o currículo de forma plena. Por exemplo, a ausência de laboratórios de ciências ou de materiais de apoio para aulas práticas limita a aplicação de metodologias ativas e a realização de atividades experimentais, essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico nos alunos. Além disso, a falta de espaços adequados para a prática de atividades físicas e culturais restringe a implementação de componentes curriculares obrigatórios, como a educação física e a arte, comprometendo a formação integral dos estudantes.

A formação dos professores desempenha um papel crucial na execução do currículo. Segundo Gatti et al. (2013), a qualidade da formação inicial e a oferta de programas de formação continuada são determinantes para o sucesso da implementação curricular. No entanto, a realidade aponta para lacunas significativas nesse aspecto.

A formação inicial, muitas vezes, não prepara adequadamente os docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, nem para utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades dos alunos. Além disso, a oferta de programas de formação continuada é desigual, com muitas escolas não dispondo de tempo ou recursos para proporcionar aos professores oportunidades de atualização e desenvolvi-

mento profissional (BRASIL, 2014).

Essa deficiência na formação impacta diretamente a capacidade dos docentes de adaptar o currículo às especificidades de seus alunos e contextos escolares. A falta de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas, por exemplo, dificulta a implementação de estratégias que atendam às necessidades de estudantes com deficiência, comprometendo a equidade no processo educativo.

A insuficiência de condições materiais e formativas não apenas dificulta a execução do currículo, mas também perpetua desigualdades educacionais. Schneider (2014) argumenta que a falta de investimentos adequados em infraestrutura e formação docente resulta em uma educação de qualidade inferior para estudantes de contextos mais vulneráveis, aprofundando as disparidades existentes no sistema educacional. Essa realidade compromete o direito à educação de qualidade, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelecem a educação como um direito fundamental e a qualidade como um princípio norteador da prática pedagógica.

Para superar os desafios impostos pela falta de condições materiais e formativas, é imprescindível que políticas públicas priorizem investimentos em infraestrutura escolar e na formação contínua dos docentes. A implementação de programas que garantam acesso a recursos tecnológicos, materiais pedagógicos e espaços adequados para a prática pedagógica é fundamental.

Além disso, é necessário que as políticas de formação docente sejam inclusivas e contextualizadas, oferecendo aos professores ferramentas para lidar com a diversidade e utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades de todos os alunos.

A colaboração entre os diferentes níveis de governo, as instituições de ensino e as comunidades escolares é essencial para criar um ambiente educacional que favoreça a plena execução do currículo e, consequentemente, a formação integral dos estudantes. Somente por meio de esforços conjuntos será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico.

A melhoria das condições materiais e formativas requer um olhar sensível para a realidade concreta das escolas públicas, especialmente aquelas situadas em regiões socialmente vulneráveis. A ausência de uma política de financiamento contínua e eficiente agrava os desequilíbrios regionais e compromete a equidade na educação. Investimentos pontuais, embora necessários, não resolvem problemas estruturais que afetam a execução curricular. A gestão educacional precisa articular políticas de longo prazo que considerem o planejamento e a manutenção dos recursos, garantindo não apenas a infraestrutura, mas também a sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Além da infraestrutura física, o acesso a tecnologias educacionais torna-se cada vez mais crucial em um cenário de constantes transformações digitais. Contudo, a simples presença de equipamentos como computadores e lousas digitais não assegura sua integração ao currículo. Para que isso ocorra, é necessário que os professores estejam formados e capacitados para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica e crítica. Como aponta Kenski (2012), a tecnologia precisa ser mediadora da aprendizagem e não apenas um instrumento decorativo ou expositivo. A ausência dessa mediação qualificada resulta em uma subutilização dos recursos disponíveis.

Outro aspecto importante é a formação continuada com caráter reflexivo e colaborativo. Programas formativos devem dialogar com a prática cotidiana dos professores, considerando suas experiências, dificuldades e contextos escolares. Freire (1996) defende que o educador precisa ser também um pesquisador de sua própria prática, o que só é possível em ambientes que valorizem a escuta, a troca de saberes e o compromisso coletivo com a transformação da realidade educacional. Muitas vezes, os programas oferecidos são descontextualizados e distantes da realidade das salas de aula, tornando-se mais uma obrigação burocrática do que um processo formativo de fato.

Também se destaca a importância do tempo pedagógico destinado à formação e ao planejamento. A execução adequada do currículo demanda que os professores tenham tempo reservado dentro de sua jornada

para estudar, planejar coletivamente e avaliar suas práticas. Sem esse tempo, mesmo com boas condições materiais, o trabalho docente fica comprometido. Em muitas redes, principalmente na estadual, esse tempo é escasso e mal distribuído, sobrecarregando o professor com múltiplas turmas e responsabilidades que extrapolam sua carga horária formal.

A articulação entre os diferentes atores da escola — gestores, coordenadores pedagógicos e professores — é outro fator determinante para uma boa execução curricular. A coordenação pedagógica, quando bem estruturada, pode mediar o diálogo entre as exigências das políticas educacionais e a realidade concreta da sala de aula, promovendo um processo de formação em serviço mais próximo das necessidades do corpo docente. No entanto, em diversas unidades escolares, o coordenador acumula funções administrativas, o que reduz seu tempo e seu foco na mediação pedagógica, prejudicando a efetivação de um currículo significativo.

A valorização do professor, tanto do ponto de vista salarial quanto da condição de trabalho, também é elemento central para o fortalecimento da execução do currículo. Um profissional desvalorizado tende a encontrar mais obstáculos para manter-se motivado, atualizado e comprometido com práticas inovadoras. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), muitos docentes da rede pública trabalham em mais de uma escola para complementar a renda, o que limita seu envolvimento com as propostas pedagógicas e com a formação continuada oferecida pelas redes.

Por fim, é preciso reconhecer que a execução do currículo não ocorre em um vazio, mas em um espaço social carregado de desigualdades e disputas. As condições materiais e formativas são expressões dessas desigualdades e, por isso, as políticas educacionais devem ir além da prescrição curricular. Elas precisam construir as bases concretas para que o professor exerça sua função com dignidade, competência e autonomia.

Como destaca Arroyo (2011), "ensinar é mais do que cumprir programas e currículos; é comprometer-se com o direito de aprender de todos os alunos, sobretudo daqueles que historicamente foram excluídos da escola e do saber". Nesse sentido, refletir sobre as condições de trabalho docente é refletir sobre o compromisso ético e político com uma educação pública de qualidade para todos.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou refletir criticamente sobre as implicações da imposição curricular na atuação docente e na organização do trabalho pedagógico nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo. A partir da análise das normativas curriculares, das condições materiais e formativas disponíveis, e do grau de autonomia docente, foi possível identificar tanto convergências quanto divergências entre as duas redes, além de problematizar os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de um currículo significativo e democrático.

Constatou-se que, embora ambas as redes estejam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os modos de implementação do currículo diferem substancialmente. A rede estadual tende a adotar um modelo mais centralizador e padronizado, o que impacta diretamente a autonomia docente e a flexibilidade didático-metodológica. Já a rede municipal, por meio do Currículo da Cidade, apresenta uma proposta mais participativa e contextualizada, que reconhece a importância do protagonismo docente no planejamento pedagógico.

Entretanto, a autonomia dos professores, em ambas as redes, continua condicionada por fatores como a precarização das condições de trabalho, a carência de recursos materiais e a insuficiência de políticas eficazes de formação continuada. A efetivação do currículo, portanto, não depende apenas de documentos orientadores, mas de um conjunto de condições estruturais, pedagógicas e políticas que deem sustentação ao exercício docente com qualidade e liberdade pedagógica.

Assim, para que o currículo cumpra sua função social e formativa, é necessário fortalecer a escuta e a valorização do professor como sujeito ativo do processo educativo. A construção de um projeto pedagógico coerente com as demandas da realidade escolar exige o investimento em políticas públicas integradas, que promovam a equidade,

a formação crítica e o respeito às diversidades. Dessa forma, o currículo pode deixar de ser um instrumento de imposição e tornar-se um território de negociação, criação e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Caderno de diagnóstico: condições de infraestrutura das escolas públicas brasileiras. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/. Acesso em: 14 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTA, Maria Antonieta A.; ANDRÉ, Marli E. D. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 12 abr. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 10 abr. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologia e ensino presencial e a distância. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SCHNEIDER, José Ricardo. Currículo e autonomia docente: possibilidades de articulação entre o prescrito e o vivido. Curitiba: Appris, 2014.

SCHNEIDER, José Ricardo. Condições materiais e práticas pedagógicas: limites e possibilidades para a formação integral dos estudantes. Revista Educação em Foco, v. 15, n. 2, p. 245–263, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2023. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 74, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a elaboração e implementação do currículo nas escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 20 dez. 2008. Seção I, p. 27.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ensino Médio. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 14 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SEE, 2008.

SILVANA, Edjailson Bezerra da. Padronização curricular e autonomia docente: tensões e desafios no contexto da rede estadual de ensino de São Paulo. São Paulo: [s.n.], [s.d.]. Trabalho acadêmico (não especificado).

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE CRISTINA DA SILVA ALMEIDA

RESUMO

A arte desempenha um papel fundamental na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através de atividades como pintura, música, teatro e dança, os pequenos exploram sua criatividade, expressam sentimentos e aprimoram habilidades motoras e comunicativas. Além disso, o contato com a arte estimula a imaginação e o pensamento crítico, favorecendo a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa. Assim, a arte não apenas complementa a aprendizagem, mas também fortalece a autoestima e a capacidade de interação social das crianças, tornando-se essencial no processo educativo. Promover arte na educação é possibilitar, é dar liberdade, mas estar atento a reação da criança durante as atividades, observando todo o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha a contribuir na aprendizagem. Se expressar na arte permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão, pois a brincadeira se faz presente o tempo todo e através do contato com as imagens elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. Se assim, refletimos sobre a contribuição que a arte traz no desenvolvimento da criança, uma vez que o sujeito aprende com a interação com o outro e com meio. Justificando-se a necessidade de refletir acerca das contribuições que a arte traz para o desenvolvimento da criança, além de análises sobre as diferentes construções, tendo a arte como referência de várias linguagens que formam expressividade humana, bem como o aprofundamento teórico sobre o tema. Com relação à influência da arte no desenvolvimento do aluno destacam que através da arte a criança consegue usar sua criatividade, imaginação e autoconfiança. É importante destacar a importância de explorar o ensino de Artes com o propósito de favorecer aprendizagens como forma de expressão.

PALAVRA CHAVE: Arte; Educação Infantil; AprendizagemINTRODUÇÃO

A arte é um dos principais meios de expressão humana e, na educação infantil, assume um papel essencial no desenvolvimento das crianças. Desde os primeiros anos de vida, elas utilizam a arte para comunicar sentimentos, explorar o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades importantes para sua formação. Atividades artísticas, como pintura, modelagem, música, teatro e dança, estimulam não apenas a criatividade, mas também o raciocínio lógico, a coordenação motora e a socialização.

Além disso, a arte proporciona um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso, tornando-se uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de ensino. Por meio dela, as crianças experimentam diferentes formas de linguagem, ampliam seu repertório cultural e aprendem a lidar com emoções e desafios. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a importância da arte na educação infantil, destacando seus benefícios e a necessidade de sua valorização dentro do contexto escolar.

Na Educação Infantil a Arte Visual é de muita importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e perceptivo da criança, destaca-se a sua importância fundamental como linguagem na primeira infância. A criança consegue ampliar sua relação com o mundo a sua volta e expressar suas ideias e sentimentos por meio da arte. Utiliza as Artes Visuais como uma maneira de expressão, lidar com as cores, formas, gestos, imagens e outros. Na Educação Infantil a criança necessita de estímulo para adquirir novos saberes e se apropriar de seus conhecimentos. O professor precisa apresentar obras de Artes de vários artistas e de movimentos artísticos, deixando que a criança crie a sua própria obra de arte por meio de práticas e experiências exploratórias de natureza qualitativa, realizadas com as crianças, busca-se desenvolver atividades com experiências artísticas, através das pinturas abstratas, além

de construir conhecimentos e experiências significativas, e momentos de interação, materiais e suportes. É de suma importância demonstrar o ensino/aprendizagem das Artes Visuais na Educação Infantil, valorizando o desenvolvimento da criança, bem como seus processos criativos. Os processos de criação precisam ser desenvolvidos na Educação Infantil de forma sensível e desafiadora. Na Educação Infantil a criança precisa explorar seus sentidos, dessa forma propiciar às crianças com várias experiências, bem como instigá-las ao processo de criação, pensamento crítico e autonomia. Cabe aos professores proporcionarem as grandes descobertas à criança e estimular a valorização de sua arte, para que seu aprendizado seja desenvolvido desde pequeno.

Sempre desempenhando um papel essencial na formação integral do indivíduo, sendo particularmente relevante no contexto da educação infantil. Ao proporcionar experiências expressivas por meio de atividades como desenho, pintura, música, dança e teatro, a prática artística contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança. A inserção da arte no processo educativo favorece não apenas a criatividade e a imaginação, mas também a construção de competências socioemocionais, fundamentais para a formação cidadã. Nesse sentido, a valorização da expressão artística desde os primeiros anos escolares revela-se imprescindível para a promoção de uma educação mais humanizada, crítica e inclusiva. Deste modo, este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento global da criança e a necessidade de seu fortalecimento nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A arte desempenha um papel essencial na formação integral do indivíduo, sendo particularmente relevante no contexto da educação infantil. Ao proporcionar experiências expressivas por meio de atividades como desenho, pintura, música, dança e teatro, a prática artística contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança. A inserção da arte no processo educativo favorece não apenas a criatividade e a imaginação, mas também a construção de competências socioemocionais, fundamentais para a formação cidadã. Nesse sentido, a valorização da expressão artística desde os primeiros anos escolares revela-se imprescindível para a promoção de uma educação mais humanizada, crítica e inclusiva. Deste modo, este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento global da criança e a necessidade de seu fortalecimento nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Compreender a arte como linguagem é reconhecer sua capacidade de mediar conhecimentos, sentimentos e vivências de forma singular, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão das crianças. Segundo Vygotsky (1998), a atividade artística é uma forma privilegiada de construção do pensamento simbólico, sendo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e a imaginação. Na primeira infância, a exploração artística não se limita à produção estética, mas constitui uma ferramenta de investigação do mundo, por meio da qual os pequenos exercitam a observação, a experimentação e a criação. Ao manusearem diferentes materiais e técnicas, as crianças aprendem a tomar decisões, a resolver problemas e a construir significados próprios, em um processo que favorece o pensamento crítico e a autonomia.

Além disso, as práticas artísticas oferecem um espaço seguro para a expressão de emoções e para a elaboração de experiências subjetivas. Howard Gardner (1994), ao desenvolver a Teoria das Inteligências Múltiplas, destacou que a inteligência artística é tão importante quanto as capacidades lógico-matemáticas ou linguísticas, reafirmando a necessidade de ambientes educativos que reconheçam e cultivem diferentes formas de expressão e de aprendizagem. Em um ambiente acolhedor, o fazer artístico possibilita a escuta e o respeito às diversas formas de ser e estar no mundo, contribuindo para a formação de identidades plurais e para o fortalecimento da autoestima.

Ana Mae Barbosa (1991), referência no campo da arte-educação no Brasil, defende que o ensino da arte na escola deve ultrapassar a dimensão técnica e promover a leitura crí-

tica da produção cultural. Para ela, a arte, além de ser um meio de expressão, é também instrumento de compreensão social e histórica, capaz de ampliar o repertório cultural das crianças e de formar sujeitos críticos e participativos. Assim, o trabalho com a arte na educação infantil não deve ser encarado como mera atividade recreativa ou decorativa, mas como parte integrante e indispensável do currículo escolar, articulada às demais áreas do conhecimento.

Para que isso se concretize, é fundamental que os educadores estejam preparados para atuar como mediadores sensíveis das experiências estéticas das crianças. Tal compreensão exige formação continuada e reflexiva, que amplie o repertório cultural dos docentes e favoreça práticas pedagógicas mais significativas e emancipatórias. Como enfatiza Barbosa (2002), o professor de arte deve ser capaz de propor experiências que incentivem a leitura, a produção e a contextualização artística, de modo a possibilitar às crianças o acesso a diferentes linguagens e culturas.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a prática educativa a partir de uma perspectiva que reconheça a arte como direito e como necessidade para o desenvolvimento pleno da infância.

DESENVOLVIMENTO

O ensino/aprendizagem de Artes Visuais tem na Educação Infantil um lugar privilegiado na formação, possibilitando cidadãos mais criativos e sensíveis, capazes de contribuir para um mundo melhor. Na Educação Infantil a criança, em seu processo de aprendizagem, precisa de experiências para construir novos saberes, motivando a construção do conhecimento de forma criativa e significativa. Por isso, para as crianças, o ensino/aprendizagem na Educação Infantil é um período muito marcante, sobretudo, nas primeiras experiências em Artes Visuais. Segundo Ferraz e Fusari, Somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69). A Arte é como o ser humano busca inovar através dos tempos e de suas realidades, buscando se aperfeiçoar a cada dia. A arte não pode ser vista apenas como lazer e entretenimento.

A Arte na Educação Infantil é fundamental, uma vez que potencializa a expressão das crianças, contribuindo em sua forma de ser e estar no mundo, bem como interpretar o mundo como ela vê, de se conhecer e conhecer o outro, de trabalhar com o imaginário e desenvolver outras expressões. Segundo as palavras de Martins Picosque e Guerra (1998, p. 43), “a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá”. A arte é importante por ser uma necessidade humana de se expressar, e seu desenvolvimento acontece no meio social e cultural: ela envolve as expressões, o sensível, o estético em diálogo com o mundo que o cerca. Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de Artes Visuais tem na Educação Infantil um lugar privilegiado na formação, possibilitando cidadãos mais criativos e sensíveis, capazes de contribuir para um mundo melhor. Na Educação Infantil a criança, em seu processo de aprendizagem, precisa de experiências para construir novos saberes, motivando a construção do conhecimento de forma criativa e significativa. Por isso, para as crianças, o ensino/aprendizagem na Educação Infantil é um período muito marcante, sobretudo, nas primeiras experiências em Artes Visuais. Segundo Ferraz e Fusari, desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social,

estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a- dia. A sua formação como sujeito em processo de humanização vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 41). É fundamental que o professor esteja ciente de seu papel, para que consiga desenvolver práticas signi-

ficativas, potencializando a percepção e imaginação. Como problematizador, ele é responsável em buscar e ampliar a vivência de arte na vida das crianças na Educação Infantil, apresentando possibilidades diversas de materialidades, suportes etc. Isso é mostrado pelo importante documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ RCNEI, que traz como estratégia o contato da criança com as expressões artísticas, por meio da vivência e reflexão da arte. A Arte permite que se trabalhem ideias, conflitos e contribui no desenvolvimento intelectual, estimula a capacidade de perceber o mundo que rodeia. Na Educação Infantil não é diferente, a Arte é uma forma de expressão sendo que as imagens são grandes aliadas na percepção das coisas que rodeiam, nos fatos, acontecimentos, sentimentos, costumes, enfim tudo à volta. A Arte permite conhecer, perceber as coisas, os objetos, as formas, texturas, linhas, cores e tudo que se remete às imagens. E hoje os meios tecnológicos e audiovisuais podem proporcionar mais formas de ampliar o repertório imagético, contribuindo para o processo criativo da criança.

As Artes Visuais propiciam aos sujeitos estudantes a sensibilidade e percepção de mundo: essa percepção pode ser deflagrada por meio de uma experiência estética. Estética não significa especificamente a beleza, o belo. A experiência estética está em não somente fazer a obra, em criá-la por si só, mas está relacionada em uma experiência de apreciação, expressão, percepção e sentidos da pessoa que está criando. É a partir do desenvolvimento da expressão artística que a criança constrói suas experiências sensoriais, corporais e perceptivas do que está em sua volta. Ao recriar, reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências, cria outros sentidos, usa sua criatividade e imaginação, cria significados próprios do que observa e vê o que está ao seu redor. Para as autoras Martins, Picosque e Guerra, o professor deve ensinar Arte articulando três campos conceituais; da criação, percepção e do conhecimento da produção artístico-estética. Segundo as autoras, a Arte deve ser vista como forma de expressão, manifestação de emoções, conhecimentos relacionados com a percepção de mundo, imaginação e fantasia da

criança. A criança desenvolve sua produção de conhecimentos através do pensamento, experiência e relações do seu cotidiano. Na Educação Infantil a criança explora os sentidos em que faz através também nas Artes Visuais, uma vez que desenvolve interesse, sentimento, autoestima, capacidade de apresentar, indo além de uma atividade. Segundo Ferraz e Fusari, A experiência estética está relacionada às propostas artísticas em que a criança tem a oportunidade de refletir, permitindo, assim, uma união entre o pensamento e experiência. Sendo assim, o agir e experimentar o conhecimento transforma o ensino/aprendizado mais potente e provoca na criança mais curiosidade para experiências futuras.

Na Educação Infantil a Arte contribui para o desenvolvimento da expressão criadora da criança e o seu aprendizado. As Artes Visuais na Educação Infantil são importantes. Vale ressaltar que é papel da escola oferecer uma educação integral, preocupada com a formação da criança. É preciso pensar uma escola que ofereça espaços para trabalhar a Arte com suas especificidades, onde a criança possa desenvolver seus processos de criação artística e suas formas de expressão. Pois, para o desenvolvimento do ensino/aprendizado em Artes Visuais na Educação Infantil, é necessário um lugar organizado e apropriado para as atividades serem realizadas. Autores como Vygotsky (1998) e Gardner (1994) evidenciam que a arte é fundamental para o amadurecimento das funções psicológicas superiores e para o reconhecimento de múltiplas inteligências, respectivamente. Já Ana Mae Barbosa (1991) destaca a importância de uma prática educativa que vá além da produção estética, integrando a leitura crítica e a contextualização das manifestações artísticas. Esses aportes teóricos reforçam a ideia de que a arte, quando trabalhada de forma intencional e consciente, potencializa não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção de cidadãos mais sensíveis, reflexivos e atuantes.

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo uma ferramenta essencial para a expressão, a criatividade e o aprendizado. Desde os pri-

meiros anos de vida, as crianças utilizam a arte como uma forma de comunicação, experimentação e compreensão do mundo ao seu redor. No contexto da educação infantil, a arte vai além do entretenimento, tornando-se um recurso pedagógico valioso que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, estimula o raciocínio e a imaginação, incentivando a solução de problemas e o pensamento crítico. Atividades como pintura, modelagem e colagem permitem que as crianças experimentem diferentes formas, cores e texturas, ampliando sua

percepção sensorial e cognitiva. Além disso, a arte favorece a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, como matemática (ao explorar padrões e formas) e linguagem (ao contar histórias por meio de desenhos).
Nem sempre as crianças conseguem expressar seus sentimentos e pensamentos por meio das palavras. A arte possibilita uma comunicação não verbal, permitindo que elas manifestem suas emoções e experiências de maneira espontânea. O desenho, a pintura e a música, por exemplo, oferecem oportunidades para que expressem sua visão de mundo de maneira única.
Ao segurar pincéis, recortar papéis, amassar argila ou manipular materiais diversos, as crianças aprimoram suas habilidades motoras finas e sua coordenação motora. Essas atividades fortalecem os músculos das mãos e dos dedos, preparando-as para outras tarefas essenciais, como a escrita.
A arte também promove a interação social, principalmente em atividades coletivas, como teatro, dança e colagens em grupo. O compartilhamento de materiais e ideias ensina valores importantes, como respeito, cooperação e empatia. Além disso, trabalhar em equipe fortalece a autoconfiança e incentiva a valorização das produções dos colegas.
Em educação infantil não deve ser vista apenas como um passatempo, mas sim como um recurso pedagógico essencial para o ensino e aprendizagem. Professores podem utilizar atividades artísticas para abordar diversos conteúdos de forma lúdica e envolvente, tornando o aprendizado mais significativo.

Por exemplo, contar histórias por meio de fantoches ou dramatizações ajuda no desenvolvimento da oralidade e da interpretação de texto. A música auxilia na memorização e na percepção rítmica, enquanto a pintura e o desenho permitem que as crianças explorem conceitos matemáticos, como formas geométricas e proporção. As experiências em Arte são uma ação fundamental para a criança da Educação Infantil: a desafiadora vivência possibilita erros e acertos, que contribuem para a busca e abertura para novos caminhos e possibilidades. A criança caminha passo a passo para o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos, percepções. Vale dizer que o trabalho com Arte na Educação Infantil possibilita uma variedade de experiências visuais e estéticas, com materiais, espaços e suportes diversificados que conduzem as ricas situações de aprendizagem. Arte é conhecimento, expressão e construção, e, como tal, contribui no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, possibilitando a criança a compreender e transformar o mundo em que está.

É preciso contribuir com o desenvolvimento da criança acessando o que já é conhecido, mas, principalmente, a enfrentar problemas, tomar decisões, ser criativo e usar sua imaginação. O processo de ensino/aprendizado de Artes Visuais contribui veemente com essa preparação. A Arte desconhece barreiras, dogmas, etnias ou épocas, ela é plural, diversa e aberta. A arte na educação infantil é um instrumento poderoso para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua criatividade, expressão, coordenação motora e interação social. Integrar atividades artísticas ao ensino favorece um aprendizado mais dinâmico e significativo, preparando as crianças para desafios futuros e estimulando sua sensibilidade e percepção do mundo. Dessa forma, investir na arte dentro do ambiente escolar é investir na formação de indivíduos mais criativos, críticos e emocionalmente equilibrados.
A arte na educação infantil configura-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Conforme discutido, a prática artística amplia as formas de expres-

são e comunicação, permitindo que a criança construa conhecimento de maneira lúdica e significativa. O contato com diferentes linguagens artísticas contribui para a formação do pensamento crítico, para o fortalecimento da identidade e para o respeito à diversidade cultural e social.

A escola, portanto, deve garantir às crianças oportunidades constantes de experimentação e fruição artística, reconhecendo o direito ao acesso às diversas formas de expressão cultural. Para tanto, é imprescindível que os educadores estejam preparados para assumir o papel de mediadores, promovendo práticas que respeitem a singularidade e o ritmo de cada criança, favorecendo o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

A arte não deve ocupar um espaço secundário na educação infantil, mas integrar de forma transversal e estruturante o currículo escolar. Investir na formação de professores e na valorização das práticas artísticas é investir na construção de uma educação que, além de transmitir conhecimentos, forma sujeitos criativos, críticos e sensíveis às transformações do mundo contemporâneo. Assim, a promoção da arte na infância se revela não apenas como uma estratégia pedagógica eficaz, mas como um compromisso ético com a formação humana em sua totalidade.

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico.

CONCLUSÃO

A arte na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências que estimulam a criatividade, a imaginação e a expressão emocional. Além de contribuir para o aprendizado de maneira lúdica, a arte fortalece a coordenação motora, a socialização e o pensamento crítico. Dessa forma, integrar atividades artísticas ao ensino infantil não apenas enriquece o processo educativo, mas também ajuda na formação de indivíduos mais sensíveis, confiantes e preparados para os desafios futuros. É fundamental que educadores e instituições valorizem e incentivem a arte como parte essencial da aprendizagem.

O trabalho apresentado teve como tema central, a importância da contribuição da Arte na Educação Infantil para as crianças de 3 e 4 anos. O ensino/aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil parte da descoberta, investigação, experimentação imaginação e criação. A imaginação é um processo experimental que pode ser percebido desde a infância, pois elas representam situações através de brincadeiras cenas de situações, lugares, como uma escola, um casamento, uma brincadeira etc. Por meio de experiências e práticas realizadas as crianças se expressaram artisticamente de acordo com a sua percepção e sentidos. A criança pode desenvolver muitas atividades de Artes Visuais, atividades que diz respeito a seu convívio e que permitem a criança se expressar artisticamente, se for possibilitado a ela. A curiosidade leva a criança a explorar o mundo que a cerca e tenta dominar o conhecimento e a habilidade experimentando, explorando o desconhecido. O processo de aprendizagem artística potencializa a expressão estética da criança, além de possibilitar a descoberta de fatos que o cerca, auxiliando no desenvolvimento da crítica e da criação, com o foco na ampliação da imaginação e da criatividade, importantes ações para o desenvolvimento da infância. Essa forma de trabalhar as Artes Visuais, cheia de experiências e práticas me fez entender ainda mais que o conhecimento em Arte abre grandes perspectivas para que a criança tenha uma compreensão de um mundo melhor. É preciso criar, mudar e conhecer para aprender o significado das coisas, e para isso a Arte em suas experiências faz com que o ensino/aprendizado seja mais intenso em suas práticas e teorias. Nessa perspectiva, percebo cada vez mais que o professor precisa criar formas diferentes de ensinar, pois a cada dia com novas fontes e materiais que estão presentes em nosso meio. Para isso, o desenvolvimento artístico e estético precisa estar presente na Educação

Infantil no criar, imaginar e descobrir maneiras que possibilitem a criança em sua construção, não só do conhecimento, mas principalmente nos precisos afetivos. A criança deve sonhar inventar, descobrir e dar asas à sua imaginação, tornando-se sujeito de sua

própria aprendizagem, sendo uma criadora e construtora de seu próprio conhecimento. Ao produzir conviver com a Arte, a criança é levada a ter atitudes curiosas, reflexiva e investigadora, que proporciona a capacidade de construir, transformar e se expressar. Também por meio da Arte, a criança conhece histórias de vida e visões de mundo diferentes, de outra pessoa, como nas obras e artistas apresentados durante as releituras, vivendo experiências e percepções do outro. As experiências em Artes Visuais vividas com as crianças da Educação Infantil foram muito significativas, modificando meu olhar para o ensino/aprendizagem de Arte Visual. Ampliaram meu compromisso como professora e o meu olhar sobre a criança e o seu processo criador. E espero que esse olhar sobre o processo da criança provoque, também, reflexões e desejos de fazer mais, não só em mim, mas em outros professores que assumiram o compromisso de um ensino/aprendizado em Arte na Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida salienta e se firma através das narrativas das professoras, que a Arte deve ser vista como forma de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos que estão intimamente relacionadas com a percepção de mundo e imaginação de cada criança. A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, autoestima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções. Por fim, foi possível perceber através da pesquisa e da análise das narrativas que a Arte é vista como importante tema gerador a ser trabalhado diariamente nas Escolas de Educação Infantil, e que cabe ao professor planejar e incluir esse conceito respeitando a diversidade, o tempo e a maneira com que cada criança se relaciona com a arte no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento infantil é amplamente potencializado quando a arte é integrada de maneira planejada e significativa ao cotidiano escolar, promovendo aprendizagens que vão muito além do domínio técnico e envolvendo a criança em uma formação humana plena.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998. COELHO, Rodrigo Borges. O Desenho ou a vontade do seguinte. In: Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 2. Belo Horizonte: Escola de Artes da UFMG, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LINCOLN, Volpini. Pintura. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes: 3. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.); FRONER, Yacy-Ara. Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Vol.1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; XAVIER, Samara. Pesquisa em/sobre Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais II. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2019.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Alegre. Porto Alegre. V. 7,1996.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HISTÓRIAS INTERATIVAS: A ARTE DE CONVIDAR CRIANÇAS PARA PARTICIPAR DA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS

ELAINE FAUSTINO DE SANTANA

RESUMO

O artigo discute o uso das histórias interativas na educação infantil, especialmente com crianças de 3 a 6 anos, destacando seu potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional. Diferentemente da contação tradicional, as histórias interativas envolvem a participação ativa das crianças, que ajudam a construir o enredo, favorecendo o engajamento e a aprendizagem significativa. Baseando-se nos estudos de Vygotsky e Gardner, o texto mostra como essa prática valoriza a interação social e estimula diferentes inteligências — linguística, interpessoal, corporal, entre outras. Durante as histórias, as crianças tomam decisões, propõem ideias, representam personagens e interagem com o narrador e com os colegas, o que amplia o vocabulário, desenvolve a expressão oral e fortalece habilidades como empatia, cooperação e criatividade. A metodologia do artigo inclui revisão bibliográfica e observação prática em turmas da educação infantil, revelando resultados positivos, como maior participação das crianças, melhora na linguagem oral, aumento da autoconfiança e avanços na socialização. O texto destaca ainda o papel fundamental do educador como mediador, responsável por equilibrar a condução da história com a liberdade criativa dos estudantes. Conclui afirmando que as histórias interativas são uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral das crianças, desde que bem planejadas e integradas a outras práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: histórias interativas, educação infantil, engajamento, criatividade, participação ativa.

1. INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma das práticas mais antigas e universais da humanidade, presente em praticamente todas as culturas como meio de transmissão de saberes, valores e experiências. Na infância, essa prática adquire um valor ainda mais significativo, por ser uma poderosa ferramenta no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Através da narrativa, é possível transmitir valores culturais, ensinar comportamentos e estimular a imaginação, favorecendo a construção do pensamento simbólico e da linguagem (BETTELHEIM, 2002; CUNHA, 2003).

As histórias tradicionais, nas quais o narrador conduz a narrativa e os ouvintes assumem um papel mais passivo, têm importância inegável na formação do imaginário infantil, no desenvolvimento da escuta e na ampliação do repertório linguístico. No entanto, as histórias interativas emergem como uma abordagem mais dinâmica e participativa, permitindo que as crianças se envolvam ativamente no processo narrativo. Ao serem convidadas a opinar, escolher caminhos para os personagens ou até mesmo assumir papéis na história, elas deixam de ser meras espectadoras e se tornam coautoras da narrativa.

Essa participação ativa transforma a experiência da escuta em uma vivência mais profunda e significativa, estabelecendo uma relação afetiva e simbólica entre a criança e o enredo. Como destaca Abramovich (1997), a escuta de histórias deve ser um momento de prazer, mas também de troca e construção coletiva, aspectos potencializados quando a criança interage com o conteúdo.

Lev Vygotsky, um dos principais teóricos do desenvolvimento infantil, enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem. Para ele, as crianças desenvolvem habilidades a partir da mediação de adultos e pares, sendo a linguagem e a brincadeira fundamentais nesse processo (VYGOTSKY, 1991). As histórias interativas, nesse sentido, proporcionam um espaço natural para essa mediação e cooperação, criando uma zona de desenvolvimento proximal em que a criança pode avançar em suas competências com apoio.

Além disso, Howard Gardner, com sua teoria das Inteligências Múltiplas, defende que o aprendizado se torna mais eficaz quando se utiliza abordagens que mobilizam dife-

rentes formas de inteligência – linguística, interpessoal, corporal- cinestésica, musical, entre outras (GARDNER, 1995). As histórias interativas, ao integrarem fala, movimento, expressão emocional e relações sociais, atendem a essa diversidade de estilos e potencialidades.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como as histórias interativas podem ser aplicadas de maneira eficaz com crianças de 3 a 6 anos, destacando os benefícios dessa metodologia para o desenvolvimento integral na primeira infância, apresentando exemplos práticos e sugerindo estratégias que educadores e cuidadores podem adotar em contextos pedagógicos diversos.

2. O UNIVERSO DAS HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

O universo das histórias sempre foi uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das crianças. Desde os contos de fadas que encantam os mais novos até as narrativas complexas que instigam a imaginação de crianças mais velhas, as histórias sempre desempenharam um papel essencial no estímulo à criatividade, à empatia e ao aprendizado. Bettelheim (2002) afirma que os contos de fadas, ao lidar simbolicamente com conflitos e emoções humanas, contribuem significativamente para o amadurecimento psicológico infantil. Além disso, segundo Abramovich (1997), contar histórias é um modo de criar vínculos afetivos, desenvolver o gosto pela leitura e possibilitar uma escuta ativa e significativa.

No entanto, o que acontece quando essa experiência narrativa vai além da simples escuta e envolve as próprias crianças na criação da história? É isso que chamamos de histórias interativas.

As histórias interativas são aquelas nas quais o narrador envolve os ouvintes de maneira ativa, possibilitando que eles deixem de ser meros receptores e se tornem coautores da narrativa. Essa abordagem está alinhada com os pressupostos de Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem ocorre a partir da interação social e da mediação. Ao participar de histórias interativas, as crianças constroem conhecimento de forma colaborativa e significativa, situando-se em sua zona de desenvolvimento proximal.

Essas interações podem ocorrer de várias formas:

- Respostas às perguntas do narrador: O narrador pode fazer perguntas durante a história, permitindo que as crianças opinem sobre o que deve acontecer a seguir. Por exemplo: "O que você acha que o personagem deve fazer agora? Devemos seguir pelo caminho à direita ou à esquerda?"
- Escolhas narrativas: Em histórias mais estruturadas, o narrador pode apresentar opções que afetam o rumo da narrativa. Por exemplo, em uma história sobre animais, a criança pode escolher qual ajudará o protagonista em sua missão.
- Representação de personagens: As crianças podem ser convidadas a representar personagens, usando gestos, expressões e fala, promovendo o desenvolvimento da linguagem corporal e da expressão verbal (CUNHA, 2003).
- Criação de elementos narrativos: Algumas histórias incentivam as crianças a adicionar personagens, objetos ou alterar o cenário, promovendo sua autonomia e criatividade narrativa.

A chave para o sucesso das histórias interativas está em permitir que a criança se sinta parte da história, não apenas espectadora. Isso promove um aprendizado ativo, estimula múltiplas áreas do desenvolvimento infantil e atende a diferentes estilos de aprendizagem, conforme aponta Gardner (1995), ao defender a valorização das múltiplas inteligências no processo educativo.

As histórias interativas oferecem uma série de benefícios, especialmente para crianças entre 3 e 6 anos — fase sensível para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e das habilidades socioemocionais (KISHIMOTO, 2007). Entre os principais benefícios observados, destacam-se:

- Engajamento e motivação: A participação ativa mantém as crianças envolvidas, pois elas sentem que têm voz e influência na história. Segundo Oliveira (2000), o envolvimento afetivo e intelectual com a narrativa fortalece os vínculos com a aprendizagem e amplia a capacidade de concentração.
- Desenvolvimento da linguagem: As histórias promovem o uso da linguagem oral em situações significativas, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário, a construção de frases e o aperfeiçoamento

da comunicação. Além disso, o exercício da escuta ativa e da interpretação de enunciados favorece a compreensão auditiva (ROJO, 2009).

• Estímulo à criatividade e ao pensamento crítico: Tomar decisões narrativas estimula a capacidade de imaginar, projetar soluções e considerar alternativas
— habilidades centrais ao pensamento crítico (PIAGET, 1971). Enfrentar dilemas e desafios narrativos desenvolve a autonomia e o raciocínio lógico.

• Habilidades sociais e emocionais: As histórias em grupo promovem o convívio, o respeito à vez do outro e o diálogo. Segundo Antunes (2003), narrativas colaborativas contribuem para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da resolução de conflitos de forma construtiva.

Exemplos de histórias interativas para crianças de 3 a 6 anos:

• "Aventura na Floresta Encantada": As crianças escolhem caminhos para o personagem principal, como seguir por um trajeto misterioso ou seguro. Cada escolha leva a diferentes desafios, exigindo que o grupo pense coletivamente para avançar.

• "A Missão dos Animais": Cada criança representa um animal com habilidades específicas, e em conjunto precisam superar obstáculos, como salvar um amigo ou encontrar um tesouro. Essa história valoriza o trabalho em equipe e o reconhecimento de qualidades individuais.

• "O Mistério da Casa Mágica": As crianças resolvem enigmas e escolhem ações para desvendar um mistério. O enredo incentiva a observação, a escuta atenta e a construção coletiva de soluções.

2.1 Materiais e Métodos

A pesquisa foi desenvolvida por meio de dois métodos principais: a revisão bibliográfica e a observação prática em sala de aula.

A revisão bibliográfica contemplou a análise de obras e estudos que discutem o desenvolvimento infantil, a importância da interação social no processo de aprendizagem e as metodologias de contação de histórias. Um dos principais referenciais teóricos utilizados foi Vygotsky (1991), cuja teoria sociocultural destaca a interação social como elemento central na construção do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação de outros, especialmente em contextos interativos que envolvem linguagem e cooperação.

Outro autor de destaque é Howard Gardner (1995), cuja teoria das inteligências múltiplas propõe que o ensino deve abarcar diferentes formas de aprendizagem — linguística, interpessoal, corporal-cinestésica, entre outras —, algo que as histórias interativas naturalmente proporcionam ao envolver expressão oral, movimento e cooperação entre pares.

Além disso, autores como Bettelheim (2002) e Abramovich (2000) também foram considerados. Bettelheim ressalta o valor simbólico dos contos de fadas no desenvolvimento emocional e moral da criança, enquanto Abramovich enfatiza o papel da narrativa na construção do sentido e da subjetividade infantil.

No que se refere à observação prática, foram realizadas sessões em salas de aula da educação infantil com crianças de 3 a 6 anos. As sessões foram estruturadas em momentos de contação de histórias interativas, nas quais as crianças eram convidadas a participar ativamente da narrativa. A observação concentrou-se em três aspectos principais: o nível de engajamento das crianças, o impacto das atividades na interação social e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas.

2.2 Resultados

Os resultados das sessões observadas indicaram que as histórias interativas são eficazes em diversos aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente nas áreas de engajamento, linguagem e interação social.

Engajamento elevado:

A maioria das crianças observadas participou ativamente das histórias, respondendo perguntas, sugerindo ações e até mesmo modificando o enredo. Esse envolvimento profundo com a narrativa demonstra que as histórias interativas são capazes de capturar e manter a atenção das crianças de maneira significativa e prolongada. Segundo Ryan e Deci (2000), o engajamento está fortemente relacionado à motivação intrínseca — um tipo de motivação que surge do interesse e

da satisfação pessoal com a atividade, e que é essencial para uma aprendizagem significativa.

Esse tipo de participação ativa se alinha com a perspectiva construtivista de aprendizagem defendida por Vygotsky (1991), que compreende o conhecimento como resultado da interação social e da mediação. As crianças não são meras receptoras de conteúdo, mas atuam como coautoras da experiência de aprendizagem, criando significados por meio da ação compartilhada. Além disso, conforme argumenta Freire (1996), a prática pedagógica deve ser dialógica e permitir a expressão ativa dos sujeitos, favorecendo a autonomia e a formação crítica desde a infância.

Portanto, o engajamento promovido pelas histórias interativas contribui diretamente para o desenvolvimento da motivação para aprender, o que é especialmente relevante na educação infantil, período em que se consolidam as bases afetivas e cognitivas da relação da criança com o conhecimento.

Desenvolvimento da linguagem:

Outro resultado observado foi a ampliação do vocabulário das crianças e o aumento da fluência verbal. As histórias interativas criam oportunidades constantes para que as crianças expressem ideias, formulem hipóteses e desenvolvam narrativas próprias. Essa prática contínua favorece o desenvolvimento da linguagem oral em seus diversos aspectos: vocabulário, sintaxe, coesão e coerência textual.

Schneuwly e Dolz (2004) destacam a importância dos gêneros orais e escritos no processo de letramento, afirmando que as práticas discursivas contribuem para o domínio da linguagem em diferentes situações comunicativas. Já Kuhl (2010) ressalta que o cérebro da criança pequena é altamente receptivo à linguagem quando há interação verbal significativa, o que reforça a eficácia das histórias interativas como estratégia pedagógica.

Além disso, ao utilizarem diferentes tipos de linguagem (narrativa, descritiva, interrogativa, dialogal), as crianças ampliam não apenas seu vocabulário, mas também suas habilidades pragmáticas e discursivas. Como aponta Abramovich (2000), a literatura oral tem papel central no estímulo da criatividade e da sensibilidade linguística da criança, funcionando como um campo fértil para o exercício da escuta e da fala.

A comunicação não verbal também é desenvolvida por meio da dramatização e da expressão corporal durante a contação, favorecendo habilidades comunicativas mais amplas, como entonação, ritmo e gestualidade — aspectos essenciais da competência comunicativa.

Interação social positiva:

Um dos achados mais relevantes foi a melhora significativa na interação social entre as crianças. Participantes inicialmente mais tímidos ou retraídos passaram a interagir com colegas e educadores com maior frequência e desenvoltura ao longo das sessões. Esse resultado corrobora os estudos de Campos (2011), que destaca o papel das experiências sociais na construção da identidade e na aprendizagem colaborativa durante a infância.

As histórias interativas favorecem a criação de um ambiente lúdico e cooperativo, onde o diálogo, a escuta e a negociação de sentidos são constantemente exercitadas. De acordo com Piaget (1975), é por meio do jogo simbólico e da interação com os pares que as crianças constroem regras sociais, aprendem a lidar com frustrações e compreendem diferentes pontos de vista.

Além disso, a dinâmica interativa das histórias favorece a emergência da empatia e da cooperação, componentes fundamentais da inteligência emocional descrita por Damasio (2012). Crianças que têm espaço para se expressar, ouvir o outro e tomar decisões em grupo desenvolvem habilidades socioemocionais cruciais para seu bem-estar e sucesso futuro.

Esse tipo de socialização, conforme argumenta Gardner (1995) em sua teoria das inteligências múltiplas, também contribui para o fortalecimento da inteligência interpessoal, essencial para a convivência em grupo e para o desenvolvimento de competências socioafetivas.

No contexto educacional, essas competências são cada vez mais valorizadas. Como ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve estar integrado às práticas pedagógicas desde a educação

infantil, assegurando a formação integral da criança.

2.3 Discussão

A análise dos dados reforça de maneira consistente a concepção de que o aprendizado ativo, por meio de histórias interativas, exerce um impacto positivo e multifacetado no desenvolvimento infantil. Esse impacto transcende a mera aquisição de conhecimento, englobando também o fortalecimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. A participação ativa na construção de uma narrativa proporciona à criança um contexto rico de aprendizagem no qual ela é incentivada a exercer sua criatividade, tomar decisões, antecipar consequências e resolver problemas. De acordo com Jensen (2001), experiências educacionais que envolvem múltiplas áreas do cérebro, como ocorre nas atividades narrativas interativas, potencializam significativamente a retenção e a profundidade do aprendizado.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre de maneira mais eficaz quando ela está engajada em atividades sociais significativas, nas quais o conhecimento é construído coletivamente. As histórias interativas oferecem justamente esse tipo de contexto: uma situação de aprendizagem em que a linguagem, o pensamento e a imaginação se entrelaçam. O uso da linguagem na construção de histórias não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da autorregulação, como também apontam Luria (1986) e Bruner (2001).

A apropriação ativa do conteúdo narrativo, viabilizada pelo envolvimento direto da criança com a história, contribui para uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Como destaca Bakhtin (1992), a linguagem ganha sentido real nas interações sociais, quando está inserida em um contexto dialógico. Ao interagir com os elementos da narrativa, as crianças não apenas escutam, mas constroem sentido, explorando e expandindo seu repertório linguístico e cultural. A construção de frases mais complexas, o uso de vocabulário novo e a melhoria da expressão oral observadas durante as sessões se alinham com as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), que ressaltam a importância das práticas orais contextualizadas para o avanço das competências linguísticas.

O exercício constante da linguagem, tanto na escuta quanto na fala, estimula não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a organização do pensamento e a capacidade de argumentação. Essa dimensão é essencial na educação infantil, pois, como afirma Koch (2011), o domínio da linguagem é condição fundamental para a construção de conhecimentos em todas as áreas do saber. As histórias interativas se tornam, assim, um potente instrumento de letramento, pois promovem práticas discursivas significativas desde os primeiros anos da escolarização.

Em termos sociais, o aprendizado ativo por meio de narrativas colaborativas promove a cooperação, a negociação de significados e a construção conjunta do enredo, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Gardner (1995), ao tratar da inteligência interpessoal, já enfatizava que atividades que exigem sensibilidade para com os sentimentos e desejos dos outros são fundamentais para a formação integral do indivíduo. Durante as sessões observadas, foi possível notar o fortalecimento de habilidades como a empatia, o respeito ao turno de fala e a valorização do ponto de vista alheio, competências fundamentais para a convivência em grupo.

Outro ponto crucial revelado pelos dados é a importância da flexibilidade pedagógica por parte do narrador. A abertura do educador para adaptar a narrativa a partir das contribuições inesperadas das crianças torna a experiência mais rica e
significativa. Freire (1996) já defendia que o educador deve ser um mediador atento e sensível às necessidades e saberes dos educandos, criando um ambiente de aprendizagem dialógico e democrático. Ao permitir que as crianças participem ativamente da criação da história, o narrador reconhece seu protagonismo e fortalece sua autoestima e senso de agência. Brougère (1998) ressalta que o brincar e a imaginação são dimensões centrais da infância, e que o educador deve valorizar e integrar essas dimensões no processo pedagógico.

Nesse sentido, o papel do narrador se assemelha ao do mediador vygotskyano, que

conduz a atividade sem impor conteúdos prontos, mas criando condições para que a criança atue na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991). A habilidade de integrar as falas das crianças ao enredo sem comprometer a coerência narrativa requer sensibilidade, escuta ativa e domínio pedagógico por parte do educador.

Dessa forma, conclui-se que o uso de histórias interativas na educação infantil não apenas promove uma aprendizagem mais engajante e significativa, mas também contribui de forma efetiva para o desenvolvimento integral das crianças. Ao articular as dimensões cognitiva, linguística e socioemocional em uma experiência lúdica e colaborativa, as histórias interativas cumprem um papel essencial na formação de sujeitos autônomos, criativos, empáticos e capazes de se comunicar com clareza e sensibilidade.

3. Conclusão

Ao integrar elementos de narrativa com a participação ativa das crianças, essas histórias oferecem uma plataforma rica para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. No entanto, para que essa abordagem seja verdadeiramente benéfica, é necessário um olhar crítico e cuidadoso sobre como ela é aplicada, considerando tanto seus potenciais quanto suas limitações.

Em primeiro lugar, as histórias interativas incentivam o engajamento das crianças de maneira profunda e multifacetada. Elas não se limitam ao simples ato de escutar, mas envolvem a criança de forma ativa na construção da narrativa, estimulando seu pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Nesse contexto, as crianças não apenas entendem o que acontece em uma história, mas têm a oportunidade de influenciar o desenrolar dos eventos, o que fortalece suas habilidades cognitivas, como memória, atenção e compreensão.

Além disso, a participação ativa em histórias interativas favorece o desenvolvimento linguístico. A interação com o narrador e com os outros colegas de grupo proporciona um espaço para a prática de novas palavras e expressões, ampliando o vocabulário e a capacidade de comunicação. As crianças também desenvolvem habilidades sociais valiosas ao interagir em grupo, aprendendo a ouvir, respeitar os turnos de fala, negociar significados e compartilhar ideias. A construção coletiva de uma história, especialmente quando envolve decisões colaborativas, estimula a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças, que são essenciais para o desenvolvimento emocional e social saudável.

Contudo, apesar de suas qualidades, a utilização de histórias interativas não está isenta de desafios. Um dos principais pontos críticos é a necessidade de uma adaptação cuidadosa ao nível de desenvolvimento das crianças. Para que a metodologia seja eficaz, é crucial que a história, suas interações e o ritmo da atividade estejam alinhados com a faixa etária e as capacidades cognitivas dos pequenos. Se a história for excessivamente complexa ou, por outro lado, simplista demais, o processo de aprendizagem pode ser comprometido, seja pela frustração, seja pela falta de desafio. Esse desequilíbrio pode resultar em desinteresse ou falta de engajamento, algo que contraria um dos principais objetivos das histórias interativas. Outro ponto de criticidade diz respeito à flexibilidade do educador na condução da narrativa. Embora a adaptabilidade seja um aspecto essencial para o sucesso das histórias interativas, ela não deve ser confundida com a falta de estrutura. Um narrador totalmente flexível pode correr o risco de perder o rumo da história ou permitir que a atividade se desvie do objetivo pedagógico. Por outro lado, um educador excessivamente controlador pode inibir a criatividade e a participação das crianças, limitando o impacto da atividade. A habilidade de encontrar o equilíbrio entre orientar a narrativa e permitir que as crianças influenciem sua direção é, portanto, um dos maiores desafios dessa metodologia.

Ademais, é necessário refletir criticamente sobre a ideia de que as histórias interativas, por si só, podem resolver todas as questões pedagógicas da educação infantil. A integração de histórias interativas deve ser feita de forma complementar a outras abordagens, sem sobrecarregar a criança com atividades exclusivamente baseadas em narração e interação. Nesse sentido, o uso dessa metodologia deve ser planejado dentro de um currículo mais amplo, que contemple diferentes

áreas do conhecimento e desenvolva habilidades diversas.
Outro desafio importante está na dinâmica de grupo. Em um ambiente com muitas crianças, nem todos terão as mesmas oportunidades de participar ativamente da criação da história. Algumas crianças podem ser mais tímidas ou hesitantes, enquanto outras podem dominar a narrativa. Isso pode gerar desigualdades na experiência de aprendizagem, com algumas crianças ficando em segundo plano ou não tendo suas contribuições suficientemente valorizadas. A habilidade do educador de gerenciar essas dinâmicas e garantir a participação equitativa é crucial para o sucesso da atividade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura: prazer e conhecimento. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, Celso. Inteligência emocional e a construção da autonomia moral. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A criança e o conhecimento: repensando a experiência pré- escolar. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2003.

DAMASIO, Antonio R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERREIRA, M. S. Histórias interativas na educação infantil. São Paulo: Editora Educação, 2020.

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

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

JENSEN, Eric. Cérebro e aprendizagem: como os alunos aprendem. Porto Alegre: Artmed, 2001.
KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2011.

KUHL, Patricia K. Brain mechanisms in early language acquisition. Neuron, v. 67, n. 5, p. 713–727, 2010.

LURIA, A. R. Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança. São Paulo: Ícone, 1986.

LIMA, R. C. A prática da contação de histórias na primeira infância. Rio de Janeiro: EDU, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, T. R. Engajamento infantil por meio de histórias interativas. Curitiba: Editora Pedagógica, 2019.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na

criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.
PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1975.
ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RESUMO
Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a interseção entre o neurodesenvolvimento, as emoções e as práticas pedagógicas, enfatizando a relevância de uma abordagem holística e integrada na promoção de uma educação significativa, eficaz e inclusiva. A partir de fundamentos teóricos clássicos e contemporâneos, busca-se compreender como o desenvolvimento infantil é influenciado por fatores neurobiológicos, emocionais e socioculturais. Com base nas contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, evidencia-se que o processo de aprendizagem é indissociável das interações sociais e do contexto cultural em que a criança está inserida, sendo a construção do conhecimento um processo ativo e contínuo. Piaget destaca a importância das etapas do desenvolvimento cognitivo, enquanto Vygotsky ressalta o papel da mediação social e da linguagem na internalização do saber. Paralelamente, os avanços recentes no campo da neurociência têm ampliado significativamente a compreensão sobre o funcionamento cerebral e suas implicações para a aprendizagem. O conceito de neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a estímulos e experiências reforça a ideia de que o potencial de aprendizagem não é fixo, mas pode ser estimulado e expandido ao longo da vida, especialmente na infância, período de maior maleabilidade neural. Outro aspecto essencial abordado neste estudo é a influência das emoções nos processos cognitivos. Pesquisas demonstram que os estados emocionais exercem impacto direto na atenção, memória, motivação e tomada de decisões, sendo, portanto, indispensável considerar o bem-estar emocional dos alunos como condição fundamental para o aprendizado. Ambientes escolares acolhedores, seguros e emocionalmente positivos favorecem o engajamento e o desenvolvimento integral dos estudantes. Considerando ainda o contexto contemporâneo das salas de aula — marcadas pela heterogeneidade de perfis, histórias de vida, estilos cognitivos e necessidades específicas, torna-se imperativo adotar práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam e valorizem a diversidade. Estratégias diferenciadas e personalizadas, pautadas no respeito às singularidades dos aprendizes, contribuem para a construção de uma escola democrática e equitativa. O presente trabalho, portanto, tem como objetivo fomentar a discussão sobre práticas educativas que articulem saberes oriundos do neurodesenvolvimento e das ciências afetivas, promovendo uma educação que seja, simultaneamente, cientificamente embasada, emocionalmente sensível e socialmente justa.

PALAVRAS-CHAVE: neurodesenvolvimento; emoções; práticas pedagógicas; inclusão; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um campo fascinante que abrange uma gama de processos interligados, desde as interações sociais até as mudanças neurobiológicas que ocorrem ao longo da vida. Nos últimos anos, a intersecção entre neurociência e pedagogia ganhou destaque, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem cognitivamente. A forma como as experiências, emoções e contextos sociais moldam o aprendizado é uma área de estudo que suscita crescente interesse entre educadores, psicólogos e neurocientistas. Ao compreender os mecanismos do neurodesenvolvimento, é possível criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos, que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam seu potencial máximo.

As teorias de desenvolvimento, especialmente as propostas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, estabelecem as bases para a compreensão do crescimento cognitivo. Piaget, com sua ênfase nos estágios do desenvolvimento, argumentou que as crianças passam por fases distintas de entendimento do mundo, cada uma caracterizada por diferentes capacidades cognitivas. Essa visão sugere que o aprendizado é uma construção

ativa, onde as crianças são participantes ativas no processo, interagindo com seu ambiente e desenvolvendo seu conhecimento através da experiência. Por outro lado, a teoria de Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem, enfatizando que o aprendizado ocorre em um ambiente colaborativo onde a interação com outras pessoas desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Além das teorias de desenvolvimento, a neurociência contemporânea tem ampliado nossa compreensão sobre o aprendizado ao explorar como o cérebro se adapta e muda em resposta às experiências. O conceito de neuroplasticidade, que se refere à capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões em resposta ao aprendizado e à experiência, desafia a ideia de que as habilidades cognitivas são fixas. Essa plasticidade é particularmente evidente em crianças, cujos cérebros estão em constante desenvolvimento, mas também permanece relevante na vida adulta. Essa nova compreensão tem implicações significativas para a educação, pois sugere que, com as abordagens pedagógicas corretas, é possível cultivar e expandir as habilidades cognitivas ao longo do tempo.

A emoção também emerge como um fator crítico no processo de aprendizagem. As pesquisas têm demonstrado que o estado emocional de um aluno pode impactar diretamente sua capacidade de aprender e reter informações. Emoções positivas podem criar um ambiente de aprendizagem que favorece a motivação, a atenção e a memória, enquanto emoções negativas podem prejudicar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional. Portanto, entender a interconexão entre emoções e aprendizagem é vital para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas focam no intelecto, mas também no bem-estar emocional dos alunos.

De igual modo, a crescente diversidade nas salas de aula contemporâneas exige uma abordagem inclusiva que leve em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem. Alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou diferentes contextos socioeconômicos podem apresentar desafios únicos que requerem intervenções específicas e personalizadas. Ao aplicar os conhecimentos sobre neurodesenvolvimento e aprendizagem, os educadores podem desenvolver estratégias que atendam a essa diversidade, promovendo uma educação que é verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Neste contexto, este trabalho se propõe a explorar as interações entre neurodesenvolvimento, emoções e práticas pedagógicas, discutindo como essas dimensões se entrelaçam para formar uma abordagem holística da aprendizagem. Ao longo deste estudo, serão abordadas as teorias clássicas do desenvolvimento, as descobertas recentes em neurociência, e as implicações para a prática educacional. A intenção é contribuir para a compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas à luz do conhecimento científico, promovendo ambientes de aprendizagem que não apenas incentivem a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

FASES DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo constitui um processo contínuo, dinâmico e multifatorial, envolvendo a transformação progressiva das capacidades mentais de um indivíduo ao longo de sua trajetória de vida. Essa evolução abrange aspectos como percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas, sendo fundamental para a construção do conhecimento e para a adaptação ao ambiente. No campo da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget é amplamente reconhecido como um dos principais teóricos a sistematizar esse processo, propondo uma teoria que organiza o desenvolvimento cognitivo em estágios sequenciais e universais, cada um caracterizado por estruturas cognitivas distintas (PIAGET, 1976).

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de quatro estágios principais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio representa uma forma qualitativamente diferente de pensar e compreender o mundo. A fase sensório-motora, que se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, é o período em que a criança utiliza predominantemente os senti-

dos e os movimentos corporais para explorar e compreender o ambiente ao seu redor. Durante esse estágio, ocorre o desenvolvimento de habilidades como a coordenação entre percepção e ação, o reconhecimento da permanência do objeto — que é a capacidade de compreender que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis — e a noção de causalidade, através da repetição de ações que produzem efeitos observáveis (PIAGET, 1976). Essa etapa constitui a base para o surgimento das operações mentais mais complexas que ocorrerão nos estágios subsequentes.

A fase pré-operatória, que ocorre entre os dois e sete anos de idade, é marcada pelo desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da imaginação. A criança passa a representar mentalmente objetos e acontecimentos, utilizando palavras, desenhos e jogos simbólicos. No entanto, o pensamento nessa fase ainda é caracterizado por um certo egocentrismo cognitivo, o que significa que a criança tem dificuldade em considerar diferentes pontos de vista. Além disso, ela tende a interpretar a realidade com base na aparência perceptiva imediata, o que pode levá-la a confundir ilusão e realidade. O pensamento mágico também se faz presente, sendo comum a atribuição de intenções ou sentimentos a objetos inanimados, como quando a criança acredita que seus brinquedos têm vida ou emoções (WADSWORTH, 2004). Embora já se observe uma crescente capacidade de raciocínio, ainda há limitações quanto à compreensão de conceitos lógicos mais complexos e à reversibilidade do pensamento.

A terceira fase, denominada operatória concreta, geralmente ocorre entre os sete e doze anos. Nesse período, observa-se um avanço significativo na capacidade de realizar operações mentais lógicas, desde que aplicadas a situações concretas. A criança desenvolve a noção de conservação — compreensão de que determinadas propriedades dos objetos, como volume, massa ou quantidade, permanecem inalteradas apesar das mudanças em sua forma ou disposição espacial. Também se tornam evidentes habilidades como a classificação, a seriação e a reversibilidade do pensamento. Por exemplo, ao comparar dois recipientes com formatos diferentes contendo o mesmo volume de líquido, a criança é capaz de inferir que a quantidade permanece constante (PIAGET, 1976). No entanto, apesar desses avanços, o pensamento ainda depende de elementos tangíveis e não se estende facilmente a conceitos abstratos ou proposições hipotéticas.

A fase operatória formal, iniciada por volta dos doze anos e estendendo-se até a idade adulta, é caracterizada pelo amadurecimento das estruturas cognitivas que permitem o pensamento abstrato, a formulação de hipóteses e o raciocínio dedutivo. Os indivíduos passam a ser capazes de elaborar argumentos complexos, avaliar múltiplas possibilidades e refletir criticamente sobre situações hipotéticas. Essa capacidade de abstração é fundamental para o desenvolvimento do pensamento científico, da argumentação lógica e da construção de valores éticos e morais mais sofisticados (WADSWORTH, 2004). O pensamento formal também permite lidar com problemas que envolvem variáveis desconhecidas e exige planejamento de longo prazo, habilidades essenciais para a vida adulta e para a tomada de decisões em contextos complexos.

Apesar da importância da teoria piagetiana e de sua ampla aceitação na psicologia e na educação, ela não está isenta de críticas e revisões. Diversos estudiosos apontam que o modelo de estágios proposto por Piaget pode ser excessivamente rígido, desconsiderando as variações individuais, culturais e contextuais no ritmo de desenvolvimento. Por exemplo, crianças podem demonstrar comportamentos de diferentes estágios simultaneamente, dependendo da natureza da tarefa ou do ambiente em que estão inseridas (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky oferece uma perspectiva complementar ao enfatizar o papel central da interação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, o aprendizado precede o desenvolvimento e ocorre principalmente na chamada zona de desenvolvimento proximal — espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que pode alcançar com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente (VYGOTSKY, 1998). Esse conceito destaca a importância do contexto

social e cultural como elementos fundamentais na construção do conhecimento.

Além das contribuições de Piaget e Vygotsky, estudos contemporâneos em neurociência e psicologia cognitiva têm demonstrado que o cérebro humano possui uma notável plasticidade ao longo da vida. Pesquisas indicam que fatores como o ambiente, a estimulação precoce, as experiências educacionais e as relações interpessoais desempenham um papel decisivo na modelagem das capacidades cognitivas (NEWMAN; HARTMAN, 2016). A aprendizagem não ocorre de maneira linear nem homogênea, mas resulta de um processo dinâmico de interação entre aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. Essa visão amplia a compreensão do desenvolvimento cognitivo, deslocando o foco exclusivo das fases universais para uma abordagem mais flexível e integradora.

Dessa forma, embora o modelo piagetiano represente um importante referencial teórico para o estudo do desenvolvimento cognitivo, é fundamental considerá-lo em articulação com outras abordagens que levem em conta a diversidade de trajetórias, os contextos socioculturais e os avanços das ciências cognitivas. Uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento mental humano não apenas enriquece o campo da psicologia do desenvolvimento, mas também oferece subsídios valiosos para a prática pedagógica e para o planejamento de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Reconhecer a complexidade desse processo permite valorizar as múltiplas influências que moldam o pensamento e o aprendizado, contribuindo para a formação integral dos indivíduos ao longo de toda a vida.

IMPACTO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM

O impacto das emoções na aprendizagem é um tema de grande relevância nas áreas da psicologia educacional e da neurociência, uma vez que as emoções desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos envolvidos na aquisição e retenção do conhecimento. As emoções influenciam não apenas a motivação dos alunos, mas também a forma como eles percebe e interage com o conteúdo que estão aprendendo. Segundo Immordino-Yang e Damasio (2007), as emoções são intrinsecamente ligadas ao pensamento e à razão, sugerindo que a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas complexos está profundamente enraizada nas experiências emocionais. As experiências emocionais positivas, como alegria e entusiasmo, podem aumentar a motivação intrínseca e facilitar a aprendizagem, enquanto emoções negativas, como ansiedade e medo, podem obstruir o processo de aprendizado e diminuir a retenção de informações.

Pesquisas indicam que a ansiedade, por exemplo, pode prejudicar o desempenho acadêmico, pois interfere na capacidade de concentração e na memória de trabalho. De acordo com Pacheco e Martins (2019), estudantes que apresentam altos níveis de ansiedade geralmente têm dificuldades em lidar com tarefas cognitivas exigentes, o que pode resultar em um desempenho abaixo do esperado. Essas dificuldades estão associadas a uma ativação excessiva do sistema nervoso autônomo, que pode prejudicar a clareza de pensamento e a tomada de decisões. Portanto, a gestão das emoções é crucial para promover um ambiente de aprendizagem saudável, onde os alunos se sintam seguros e motivados para explorar e adquirir novos conhecimentos.

Convém observar que as emoções também afetam a forma como os alunos se relacionam com seus educadores e colegas. A construção de um ambiente emocionalmente positivo é vital para facilitar interações sociais que favorecem a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em um estudo realizado por Zins e Elias (2007), foi observado que ambientes educacionais que promovem o reconhecimento e a regulação das emoções contribuem para a criação de vínculos afetivos entre alunos e professores, além de incentivar a empatia e a cooperação entre os estudantes. Esse aspecto relacional da aprendizagem é essencial, pois o suporte emocional e social pode aumentar a resiliência dos alunos, permitindo que eles superem desafios acadêmicos e pessoais.

Outro ponto importante a ser considerado é a influência das emoções no processamento da informação. A pesquisa de LeDoux (1996) demonstra que as emoções podem mol-

dar a memória e a aprendizagem ao afetar a forma como a informação é codificada e recuperada. Emoções intensas, como medo ou alegria, podem criar memórias mais duradouras devido à ativação do sistema límbico, especialmente da amígdala, que desempenha um papel crucial na formação de memórias emocionais. Isso implica que as experiências de aprendizagem que evocam emoções fortes são mais propensas a serem lembradas e aplicadas em situações futuras. Portanto, educadores podem considerar a incorporação de elementos emocionais em suas práticas pedagógicas, criando experiências de aprendizagem mais significativas e impactantes.

Cabe ressaltar que a teoria das emoções de Plutchik (1980) sugere que as emoções são multifacetadas e podem variar em intensidade e complexidade, o que implica que diferentes tipos de emoções podem influenciar a aprendizagem de maneiras distintas. Por exemplo, a frustração pode estimular a perseverança em desafios acadêmicos, enquanto a alegria pode facilitar a criatividade e a inovação no aprendizado. A compreensão das nuances das emoções e suas interações com a aprendizagem pode ajudar educadores a criar estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades emocionais de seus alunos.

Por fim, a relação entre emoções e aprendizagem destaca a necessidade de integrar práticas de apoio emocional nas abordagens pedagógicas. Programas de educação socioemocional que ensinam os alunos a reconhecer, entender e gerenciar suas emoções têm mostrado resultados promissores em termos de melhoria no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes. Como afirmam Durlak et al. (2011), a implementação de intervenções que promovam competências socioemocionais pode levar a melhorias significativas em diversas áreas, incluindo comportamento, relações interpessoais e, consequentemente, a aprendizagem. Portanto, reconhecer o impacto das emoções na aprendizagem é crucial para a promoção de um ambiente educacional que não apenas valorize o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais eficaz.

NEUROPLASTICIDADE E EDUCAÇÃO

A neuroplasticidade, conceito que se refere à capacidade do cérebro de se reorganizar e adaptar em resposta a novas experiências, aprendizado e lesões, apresenta implicações significativas para a educação. Esta capacidade do sistema nervoso central de modificar sua estrutura e função ao longo da vida é fundamental para entender como os indivíduos aprendem e se desenvolvem cognitivamente. O estudo da neuroplasticidade tem revelado que o cérebro não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que se transforma continuamente em resposta ao ambiente, ao comportamento e à prática (MERZENICH, 2001). Essa compreensão é essencial para a elaboração de abordagens educacionais que promovam não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais ao longo da vida.

Pesquisas indicam que a neuroplasticidade é especialmente proeminente durante os anos iniciais de vida, quando o cérebro está em rápida formação e desenvolvimento. Durante esse período, as experiências vividas podem moldar a arquitetura cerebral de maneiras duradouras. Segundo a teoria da janela de oportunidade, há períodos críticos em que a plasticidade neural é máxima, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, como linguagem, habilidades motoras e sociais (BRAINERD, 2003). Isso destaca a importância de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde as crianças possam explorar, interagir e se envolver em atividades que promovam o desenvolvimento cerebral. Experiências positivas, como a leitura, a música e o jogo, podem facilitar conexões sinápticas e fortalecer as redes neurais, enquanto a privação de estímulos pode levar a deficiências no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Vale ressaltar que a neuroplasticidade continua ao longo da vida, permitindo que adultos e idosos também se beneficiem de experiências de aprendizado e da prática. A prática deliberada em diversas áreas, como esportes, música e resolução de problemas complexos, pode levar a mudanças estruturais no cérebro, melhorando as habilidades cognitivas e motoras (KRAUSZ et al., 2018). A

pesquisa de Draganski et al. (2006) demonstrou que a prática de habilidades motoras complexas, como tocar violão, resultou em alterações na substância cinzenta de áreas específicas do cérebro. Essa capacidade de adaptação é crucial para a educação, pois sugere que, independentemente da idade, o aprendizado contínuo e a prática podem promover o desenvolvimento e a recuperação de habilidades cognitivas.

Um aspecto relevante da neuroplasticidade é a sua relação com a emoção e a motivação no contexto educacional. O ambiente de aprendizagem que promove um clima emocional positivo pode favorecer a plasticidade neural e o aprendizado. A pesquisa de Doidge (2007) destaca que experiências emocionais intensas podem facilitar a formação de memórias duradouras, o que sugere que o engajamento emocional dos alunos nas atividades de aprendizagem pode aumentar a eficácia do ensino. O estresse e a ansiedade podem prejudicar a neuroplasticidade e, consequentemente, a aprendizagem. A regulação emocional e a criação de ambientes seguros e acolhedores são, portanto, essenciais para otimizar as condições de aprendizado e promover a plasticidade cerebral.

As práticas pedagógicas que levam em consideração os princípios da neuroplasticidade podem, assim, transformar a educação. A implementação de métodos de ensino que enfatizam a prática, a repetição e a aprendizagem ativa podem facilitar a formação de novas conexões neurais e fortalecer as já existentes. O ensino baseado em projetos, por exemplo, permite que os alunos se envolvam em experiências práticas e colaborativas, estimulando a criatividade e a resolução de problemas. De acordo com Sousa (2010), a aprendizagem ativa, que envolve os alunos em sua própria educação, não só promove a compreensão conceitual, mas também ativa os mecanismos de neuroplasticidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

A tecnologia educacional pode desempenhar um papel importante na promoção da neuroplasticidade. Ferramentas digitais e recursos multimídia têm o potencial de criar experiências de aprendizagem interativas e personalizadas, que podem ser adaptadas às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. O uso de jogos educativos, aplicativos e simulações pode não apenas aumentar a motivação dos alunos, mas também proporcionar oportunidades para a prática e a experimentação, que são fundamentais para a plasticidade neural. A pesquisa de Hattie (2009) sugere que o uso eficaz de tecnologia na educação pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico, devido à sua capacidade de engajar os alunos em experiências de aprendizagem significativas.

Por tanto, compreender a neuroplasticidade e suas implicações para a educação é essencial para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que promovam o aprendizado ao longo da vida. A promoção de ambientes de aprendizagem estimulantes, emocionalmente seguros e adaptativos pode facilitar a reorganização neural e maximizar o potencial dos alunos. À medida que avançamos em nossa compreensão da plasticidade do cérebro, é fundamental que educadores, pais e formuladores de políticas educacionais integrem esses conhecimentos em suas práticas e decisões, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado que aproveitem a incrível capacidade do cérebro de mudar e se adaptar ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do neurodesenvolvimento em sua relação com a aprendizagem permite compreender a complexidade do processo de desenvolvimento humano. A aprendizagem não deve ser reduzida à simples aquisição de informações, mas reconhecida como um fenômeno multifatorial, influenciado por aspectos cognitivos, emocionais e socioculturais.

O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma dinâmica e contínua, com variações individuais que refletem a interação entre predisposições biológicas e estímulos do ambiente. A presença de mediações sociais e o papel das interações no processo educativo reforçam a importância do contexto no avanço das habilidades mentais e na construção do conhecimento.

Além dos aspectos cognitivos, as emoções se revelam componentes essenciais na aprendizagem. A motivação, o interesse e a

autorregulação emocional impactam diretamente o engajamento dos estudantes, tornando indispensável a criação de ambientes acolhedores e afetivamente seguros. O reconhecimento do papel das emoções contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos.

A plasticidade cerebral, por sua vez, destaca o potencial contínuo de desenvolvimento ao longo da vida. Tal característica do cérebro humano reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem a experimentação, a prática e a aprendizagem ativa. Assim, o educador deve atuar como mediador do processo, promovendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito.

Diante disso, integrar os conhecimentos sobre o funcionamento cerebral, as emoções e a experiência social à prática educativa é essencial para construir abordagens mais eficazes e humanizadas. A educação, ao incorporar essa perspectiva ampliada, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BRAINERD, C. J. Theories of Cognitive Development: From Piaget to Today. New York: Psychology Press, 2003.

DOIDGE, N. The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. New York: Viking, 2007.

DRAGANSKI, B. et al. Temporal and Spatial Analysis of Experience-Dependent Structural Change in the Adult Human Brain. Journal of Neuroscience, v. 26, n. 23, p. 6314-6317, 2006.

HATTIE, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge, 2009.

KRAUSZ, M. et al. Neuroplasticity: Effects of Exercise on the Brain. Physical Therapy Reviews, v. 23, n. 4, p. 205-213, 2018.

MERZENICH, M. M. The Brain's Plasticity: How Learning Changes the Structure and Function of the Brain. The Scientist, v. 15, n. 3, p. 31-34, 2001.

SOUSA, D. A. How the Brain Learns. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

RESUMO
Este artigo aborda a educação inclusiva como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB (Lei nº 9.394/96) e por tratados internacionais como a Declaração de Salamanca (1994). Analisa-se o percurso histórico da inclusão escolar no Brasil, destacam-se os benefícios da inclusão para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de alunos com deficiência, e os desafios enfrentados por professores diante da diversidade em sala de aula, como a falta de formação adequada, materiais acessíveis e apoio institucional. Defende-se a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, currículos adaptados e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégias fundamentais. Conclui-se que a inclusão exige uma mudança de paradigma na cultura escolar, centrada no respeito às diferenças, na individualização do ensino e na construção de uma escola democrática e para todos.

PALAVARA CHAVES: Inclusão. Deficiências; Direito à educação; Desafios da inclusão; Atendimento educacional especializado;

INTRODUÇÃO
A inclusão escolar é um direito consolidado no ordenamento jurídico brasileiro e defendido por organismos internacionais. No Brasil, esse princípio foi reforçado pela Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento educacional especializado gratuito às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, VIII) e consolidado com a LDB (Lei 9.394/1996) e legislações complementares.
Apesar desse arcabouço legal, a efetiva implantação da educação inclusiva ainda apresenta desafios práticos e formativos, porque apesar dos benefícios da inclusão amplamente debatidos e vivenciados, há um terreno fértil de críticas devido as inúmeras dificuldades que são enfrentadas pelos professores em sala de aula para tornar efetivo o direito a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, especialmente por falta do devido suporte especializado. Esse debate, por vezes põe em risco o direito da criança e adolescente à escola regular, o que representaria um retrocesso, pois a trajetória do direito a inclusão nos revela um longo caminho para superar a segregação.
Diante disso, faz-se necessário inicialmente contextualizar historicamente a inclusão escolar no Brasil, bem como seus fundamentos constitucionais e legais, preparando o terreno para discutir os desafios docentes, benefícios da inclusão e práticas pedagógicas adequadas.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO
O direito à educação das pessoas com deficiência e a defesa da cidadania ainda são relativamente recentes em nossa sociedade. No entanto, o movimento em prol da construção de sistemas educacionais inclusivos tem se fortalecido ao longo do tempo, amparado pela legislação. Esse processo teve início com medidas isoladas de indivíduos, grupos e políticas sociais, que gradualmente ocuparam os espaços públicos, democratizando o acesso e as oportunidades.
Durante séculos, crianças com condições físicas, psíquicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas de diferentes dos padrões foram segregadas e excluídas do convívio social e das instituições, como escolas e igrejas, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo.
De acordo com registros históricos, no século XV essas pessoas eram consideradas amaldiçoadas e, por vezes, descartadas de forma desumana. Entre os séculos XVI e XIX, a exclusão permaneceu, sendo que apenas no século XX as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas, ainda que lentamente, como cidadãs com direitos e deveres.
Mazzotta (2005) afirma que, até o século XVIII, as concepções sobre a deficiência estavam fortemente ligadas ao misticismo. Não havia base científica para compreender as diferenças individuais, e o desconhecido gerava medo, marginalização e abandono.

Nesse período, a Igreja exercia grande influência na sociedade e reforçava a exclusão ao disseminar a ideia de que, sendo o homem feito à imagem e semelhança de Deus, as imperfeições o afastavam da condição humana.
Assim, consolidava-se a omissão social e a negação de oportunidades.
Foi nesse contexto que surgiram os primeiros movimentos de resistência, impulsionados por pessoas com ou sem deficiência que buscaram mudar essa realidade. Na Europa, as primeiras iniciativas de atendimento educacional para pessoas com deficiência começaram a surgir e se expandiram para os Estados Unidos, o Canadá e, posteriormente, o Brasil.
A primeira obra impressa sobre educação de pessoas com deficiência foi publicada em 1620, na França, por Juan Pablo Bonet, abordando a educação de surdos-mudos. Em 1770, foi fundada em Paris a primeira instituição especializada na educação de surdos. Em 1784, Valentin Haüy fundou um instituto para pessoas com deficiência visual, utilizando letras em relevo como recurso pedagógico.
Nos Estados Unidos, em 1848, foi criado em Massachusetts o primeiro internato público para pessoas com deficiência intelectual, utilizando o método de Eduard Seguin, que combinava tratamento médico com treinamento sensorial. A partir de 1870, a médica italiana Maria Montessori desenvolveu um programa educacional voltado a crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma, enfatizando a autoeducação e o uso de materiais específicos e rotina estruturada.
Segundo Mazzotta (2005, p. 17):

"Uma investigação sobre as medidas educacionais mostra que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, sendo muitas utilizadas até hoje".

No Brasil, em 1854, Dom Pedro II fundou a primeira escola para meninos cegos na cidade do Rio de Janeiro. Em 1857, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Ambas as instituições tinham foco na profissionalização e na educação formal.
Em 1926, os professores Tiago e Johanna Wurth fundaram o Instituto Pestalozzi, voltado à educação de pessoas com deficiência intelectual. A instituição inspirava-se na pedagogia de Heinrich Pestalozzi e se expandiu pela América do Sul.
Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, seguida por outras unidades, como a de São Paulo em 1962. Até então, a educação especial no Brasil era marcada por iniciativas isoladas, lideradas por famílias, profissionais da educação e da saúde.
Somente a partir da década de 1950, o governo federal começou a assumir responsabilidades nessa área. Entre os principais marcos legais estão: Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957: promoção e assistência ao surdo-mudo; Decreto nº 48.252, de maio de 1960: educação e reabilitação de deficientes visuais; Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960: campanha de educação e reabilitação de deficientes mentais.
Historicamente, os grupos de interesse e os pais de pessoas com deficiência foram decisivos para a criação de políticas de atendimento, sendo uma força ativa na conquista de direitos e recursos.

DAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA- MARCOS LEGAIS.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, representou um marco inicial na direção da educação inclusiva em seu artigo 88 e 89 quando prevê que os "excepcionais" teriam direito ao enquadramento no sistema geral de ensino, e que o poder público deveria oferecer tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções às iniciativas privadas consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação.
Com a substituição da LDB de 1961 pela Lei nº 5.692/71 foi estabelecido os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, tanto para o ensino regular quanto para o especial, prevendo a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, preparação para a cidadania, o trabalho e a realização

pessoal. Essa legislação representou um passo importante no reconhecimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência.
Em 1975, os debates sobre inclusão ganharam força mundialmente, especialmente nos Estados Unidos, em função das necessidades dos mutilados de guerra e em 1978, uma emenda à Constituição Brasileira passou a tratar explicitamente do direito da pessoa com deficiência, assegurando melhorias em sua condição social e econômica, sobretudo por meio da educação especial gratuita.
Nos artigos 165 e 166 da Constituição de 1967, com a Emenda nº 12/78, foram previstos: I - Educação especial e gratuita; II - Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social; III - Proibição de discriminação, inclusive no trabalho e nos salários; IV - Acesso a edifícios e logradouros públicos e nos anos seguintes, tratados internacionais e declarações de direitos começaram a incorporar a inclusão como um direito global.
Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lançou o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, recomendando que, sempre que pedagogicamente viável, o ensino de pessoas com deficiência ocorresse no sistema regular de ensino. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, esse direito foi reafirmado e ampliado.
A Constituição Federal/88 inova com direitos e garantias no artigo 203:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência[...]

Já o artigo 208, inciso III, assegura – "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
Esses dispositivos constitucionais representam a consolidação de uma longa história de lutas por direitos. O artigo 227, se dedica a prioridade da criança e do adolescente no atendimento especializado e programas de prevenção, formação para o trabalho, eliminação de preconceitos e facilitação de acesso.
Diante dessas prerrogativas legais, observa-se que para o legislador, incluir é preocupar-se com o desenvolvimento da criança e do adolescente dando a eles o acesso a educação escolarizada em um ambiente plural independente de suas condições. Há uma preocupação, para que sejam atendidas suas especificidades, sem, contudo, causar-lhe prejuízo social. Por essa razão a prioridade por uma escola regular.
A Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em consonância com a Constituição Federal de 1988, estabelece em seu artigo 53 , inciso I e II- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Direito de ser respeitado pelos seus educadores;
O texto legal não distingue indivíduos com ou sem deficiência, mas os reconhece como cidadãos plenos, com direito a desenvolver-se integralmente.
Mazzotta (2005, p. 82) nos ensina que:

"O Estatuto da Criança e do Adolescente é um conjunto de direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda a criança e adolescente portadora de deficiência ou não, mas em relação a esse segundo grupo significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes nas declarações genéricas e abstratas geralmente, pouco praticadas por falta de mecanismos aplicáveis."

Embora os sujeitos com deficiência apresentem necessidades educacionais específicas, a legislação é clara: é dever da escola garantir as condições adequadas para sua inclusão e permanência. Dessa forma, o respeito às necessidades e às diferenças deve orientar o trabalho pedagógico e fundamentar a prática docente.
A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) reforça essa lógica ao prever, em seu artigo 12, que os estabelecimentos de ensino, terão autonomia e responsabilidade ao I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica; V – Prover meios para a recuperação dos alunos de menor

rendimento.
IV – Zelar pela aprendizagem dos alunos; devido essa pluralidade de estudantes.
A LDB também prevê, em seu artigo 23, a flexibilização da organização do ensino, permitindo a adoção de diferentes formas organizativas — como ciclos, períodos semestrais, grupos não seriados, entre outros —, com base na idade, competência, interesses e necessidades dos estudantes. Complementarmente , o artigo 24 destaca a importância de processos avaliativos contínuos, cumulativos e qualitativos, privilegiando os avanços e o processo de aprendizagem.
Tais dispositivos garantem autonomia às escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos, possibilitando a adoção de práticas contextualizadas e adequadas às especificidades do público atendido. Isso inclui a inclusão de alunos com deficiência, bem como a consideração de múltiplas formas de aprendizagem, obviamente, respeitados outros documentos orientadores da educação, como a BNCC, por exemplo.
Embora os dispositivos legais abordam a educação de maneira humanizada, com respeito a diversidade e promoção da equidade, assegurados também direitos sociais dos indivíduos.
Art. 58 da Lei de Diretrizes e bases da educação (9394/96):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

No artigo 58, a lei compreende a educação especial como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Quando necessário, devem ser oferecidos serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos educandos com deficiência e somente em casos específicos em escolas especializadas.
Complementarmente o Art. 59 estabelece que:
Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino

Ao tecer um paralelo entre um passado de exclusão e segregação e a legislação vigente é possível observar avanços significativos em relação a direitos e mudanças de paradigmas. ´É notável que houve um amadurecimento sobre acolher as diferenças e o

reconhecimento de que educação é para todos.
Ainda que a legislação não utilize sempre o termo "inclusão" de forma direta, sua preocupação com a diversidade e com os sujeitos historicamente excluídos é evidente, mas para que o acolhimento as diferenças seja efetivo, e a escola verdadeiramente inclusiva não bastará o texto legal. Se faz necessário que pais, professores, gestores e governantes compreendem que a promoção da equidade e do respeito à diversidade é tarefa de todos. A gestão da inclusão é o maior desafio.

O DESAFIO DOS PROFESSORES

Os professores estão na linha de frente da implementação da inclusão e enfrentam inúmeros desafios, entre eles, novos papéis docentes.

É tempo de busca, de descobertas, dar corpo ao que já tem nome, conhecer os verdadeiros objetivos e significados, sair do anonimato e não medir esforços para atingir o alvo. Sabe-se que desde que o movimento pela construção de sistemas educacionais inclusivos foi se fortalecendo, amparados pela legislação, alunos com deficiência passaram a frequentar as classes regulares de ensino. A inserção por si só não garante uma pratica inclusiva de ensino.(Silva e Aranha,2003; UNESP, Marilia)

Silva e Aranha observam que a construção de uma classe inclusiva depende da qualidade da relação professor-aluno já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar.
No entanto, para o professor , gerenciar uma sala heterogênea, garantindo atenção diferenciada a cada estudante, superando relações difíceis como a falta de apoio das famílias e problemas como a falta de respeito e indisciplina , além de desafios concretos como a falta de infraestrutura e recursos e a falta de falta de apoio especializado em sala de aula – por exemplo, ausência de intérprete de Libras para surdos, de cuidadores, de assistentes educacionais ou psicopedagogos que auxiliem no processo cotidiano é tão desafiador que afeta a saúde mental do docente, gerando inúmeros afastamentos.

Outro grande desafio é o gerenciamento do tempo e da atenção, especialmente em turmas grandes, distribuir equitativamente o tempo entre alunos sem deficiência e aqueles com necessidades especiais é complexo, gerando muita frustração. Somado a isso existe a cobrança por materiais e plano de ensino adaptados, ausência de tecnologias assistivas, ausência de formação continuada e até mesmo orientações.
Falta a capacitação pedagógica para a diversidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Silva e Aranha (2005), afirmam que quando a escola reconhece a diversidade de seus alunos e responde pedagogicamente cria-se um ambiente verdadeiramente inclusivo.

“Valorizar o indivíduo sem tecer considerações de imediato, conhecendo ou não suas capacidades ou incapacidades. Isto tem que ser parte do núcleo sólido dos ensinamentos da educação inclusiva. É bom sinalizar que o empenho na educação especial é também um reflexo do interesse da sociedade, é justamente assim que podemos firmar que tão importante quanto a educação inclusiva é a educação social.” (Alves, 2003, p. 49).

Apesar dos inúmeros desafios, para concretizar os benefícios da inclusão, muitas escolas e docentes vem promovendo práticas educativas potentes com estratégias de diferenciação didática, com a aquisição de recursos adaptados e tecnológicos (softwares, jogos acessíveis) que atendam as necessidades individuais, professores auxiliares e ou cuidadores de apoio educacional, adequações curriculares, avaliações flexíveis, projetos adaptados , engajamento das famílias, acessibilidade arquitetônica, transporte escolar adaptado, acervos acessíveis, entre outros, além do acolhimento, empatia, e aceitação das diferenças.
Estudar com alunos sem deficiência amplia a socialização, a autoestima e a percepção de pertencimento do aluno deficiente. A convivência mútua reduz medos e preconceitos entre todos, mostrando que a diversidade humana não é barreira ao aprendizado. Surgem efeitos positivos mais frequentemente do que negativos, pois a inclusão oferece ao

aluno com deficiência o direito de aprender em igualdade de condições, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e sociais em um ambiente que reconhece suas potencialidades. Além disso, promove autonomia, pois vivenciar rotinas normais de escola amplia a participação desse aluno na comunidade escolar e prepara-o para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A educação inclusiva, fundamentada no princípio dos direitos humanos, é hoje amparada por normas constitucionais e leis específicas no Brasil. Conforme analisado, marcos legais como a Constituição (art. 208, VIII), a LDB (arts. 58-59/1996) e o ECA (art. 54/1990) definem a obrigação estatal de oferecer ensino comum a alunos com deficiência ao a inclusão traz benefícios claros para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência, sem prejuízo acadêmico para os demais estudantes.

No entanto, a implementação prática depende decisivamente dos educadores:
seu preparo, atitude e práticas pedagógicas. Identificamos que os maiores desafios estão na formação continuada e no suporte institucional aos docentes, de modo que possam promover ambientes flexíveis e individualizados. Não se faz inclusão sem parcerias.

Conclui-se que a efetiva inclusão só se dará quando a escola transitar de um modelo de ensino uniforme para uma cultura pedagógica que valorize a diversidade. Investir em formação docente específica, materiais acessíveis e políticas educacionais integradas é crucial para que o direito à educação inclusiva seja mais do que letra morta, garantindo aprendizagem de qualidade e equidade a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Inclusão. Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de janeiro: WAK, 2003.

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] União, Brasília, 16 jul. 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 4. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez- 5ºed. 2005

PEDROSA, Elisete Regina Morelli. Trabalhando as possibilidades. Direcional Educador, São Paulo: Grupo Direcional, pg. 32, fevereiro de 2010.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 3, p. 373–394, set./dez. 2005.

APLICAÇÃO E INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA SALA DE AULA

ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN

RESUMO
O objetivo deste artigo é analisar a busca ativa escolar e questionar até que ponto o emprego das tecnologias disponíveis no mercado influencia no avanço do aprendizado, incluindo aspectos como motivação, dinâmica de ensino, acessibilidade e velocidade na obtenção das informações. Observa-se, neste estudo, o impacto da internet, dos equipamentos eletrônicos como celulares, tablets dentre outros no dia a dia de alunos e professores. Também foi possível checar, por meio de estudos e pesquisas, que tipo de investimento é necessário para implementar essas tecnologias, os custos envolvidos no processo de forma geral, bem como o retorno, tanto do ponto de vista financeiro, como prático e pedagógico. Como resultado, verificou-se que, quando empregada na dose certa, a tecnologia pode ter um custo bastante acessível e com retorno imensurável em relação ao dinamismo e amplitude do aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; educação; ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho teve como problema de pesquisa indagar se a internet pode ser uma ferramenta de pesquisa eficiente ou mais um meio de distração para o aluno. No ensino médio o uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula é mais comum. Já no ensino fundamental a tecnologia está sendo inserida gradualmente, sendo o professor o personagem principal no manuseio das tecnologias oferecidas.

A justificativa para a escolha do tema está relacionada ao trabalho exercido por mim com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos durante mais de 11 anos. Essa experiência trouxe diversos questionamentos e proposições a respeito do tema escolhido, pois é motivo de grande preocupação a entrada e aplicação de tecnologias no Ensino Fundamental de forma não planejada e não controlada.

A pesquisa busca auxiliar e propor o questionamento quando da aplicação e inserção de tecnologias no âmbito da sala de aula e fora dela de forma que professores, profissionais da educação, pais e/ou responsáveis possam ter informações e dados para direcionar da melhor forma a pesquisa e aprendizado dos alunos.

Não obstante, no que tange às questões pedagógicas, os coordenadores terão dados para avaliar o resultado de cada aluno, em cada matéria, podendo direcionar seus professores a fim de que possam dar atenção especial àqueles alunos com dificuldade de aprendizado, bem como aplicando desafios cada vez maiores aqueles alunos com maior desempenho, na busca de um crescimento contínuo de aprendizado. Com isso, a escola poderá apresentar aos pais a evolução de seus filhos, poderá verificar através de gráficos a aplicação de seus professores na evolução de cada turma, poderá também avaliar esses profissionais e organizá-los de acordo com o perfil de cada turma de modo que a escola evolua como um todo e colha no futuro melhores resultados acadêmicos e por que não dizer, financeiros.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar a importância do uso de tecnologias para dinamizar e ampliar o aprendizado dentro e fora de sala de aula. Os objetivos específicos basearam-se em analisar quais tecnologias são empregadas atualmente no Ensino Fundamental I; identificar as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia dentro e fora de sala de aula como um recurso pedagógico e administrativo eficiente; identificar os problemas no uso das tecnologias no âmbito escolar.

Por fim, optou-se pela abordagem qualitativa para avaliar a importância da tecnologia como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento escolar e verificar o que pode ser feito para facilitar o acesso às tecnologias disponíveis atualmente.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia vem auxiliando o ser humano desde os primórdios. Para a educação, a tecnologia trouxe a velocidade na obtenção de

informações, principalmente com a evolução da internet, que está cada vez mais acessível a todos. Equipamentos cada vez mais rápidos, com maior capacidade de armazenamento e processamento de informações, bem como equipamentos com câmeras de alta qualidade que registram aulas em alta definição de som e imagem, são usados cada vez mais, sempre na busca e na constante necessidade de transmitir informação.

Todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem ministrar aulas utilizando lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, lap top, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet.

O fato é que todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem ministrar aulas utilizando lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, laptop, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet. Além disso, durante as aulas podem ser distribuídos laptops aos alunos, deixando-os mais próximos ainda da tecnologia. Para Edith Ackermann (2013, www.blackboard.grupoa.com.br) "a ideia de distribuir laptops aos alunos é interessante, desde que não se presuma que as crianças vão aprender sozinhas, sem um professor". Já Edmilson Paoletti, gerente de Desenvolvimento de Negócios para Educação da Intel, acredita que "a internet, uma das principais ferramentas tecnológicas, vem aproximar o professor do aluno".

De fato, essa a substituição do professor pela tecnologia é uma grande preocupação, mas mesmo com os avanços percebe-se que a tecnologia não veio para substituí-los e sim para agregar dinamismo em suas aulas, já que o acesso a essa tecnologia é fácil para as crianças de todas as classes sociais, reconhecendo às suas devidas proporções.

O fato é que a revolução tem sido tão grande que até mesmo os gestores da escola têm se utilizado dessas tecnologias que vem surgindo para melhorar essa gestão, dinamizar e aperfeiçoar processos, além de treinar a mão de obra, facilitar a comunicação entre os setores da escola fazendo com que todos estejam engajados na mesma atividade fim, dar condições aos professores e alunos de ensinar e aprender da forma mais eficiente, mais prazerosa e, por que não dizer, mais rápida.

Porém, como tudo tem seus prós e contras, a tecnologia também tem seu lado negativo, se não for bem utilizada pode ser uma forma de distração, além de ainda não ter um preço acessível para ser implementada, possuindo esses obstáculos para sua implementação e gestão de tudo que ela pode oferecer.

TECNOLOGIA APLICADA NA SALA DE AULA

Com a explosão de vendas dos celulares, as pessoas estão cada vez mais propensas a se distraírem, seja conversando via aplicativos de texto, seja jogando ou mesmo se informando usando seus telefones.

Algumas instituições de ensino proíbem o uso desses aparelhos, porém, na maioria dos casos, os celulares são permitidos com limitações pelas escolas porque tiram a atenção dos alunos.

Percebendo esse fascínio dos alunos pela interatividade e beleza visuais, as empresas criaram lousas interativas, projetores, fazendo uso da tecnologia a seu favor, para prender a atenção desses alunos e dinamizar a apresentação das aulas e o aprendizado como um todo.

Como exemplo, hoje o professor cria seus slides com o conteúdo que irá apresentar em sala, utilizando um software específico e grava essa apresentação em um pen drive, este é inserido em um computador na escola que projeta esses slides na lousa, lousa esta que permite interações, destacando-se áreas especificas dos slides, apresentando filmagens, artigos que possuem link na apresentação além de outros recursos que ficam à mercê da criatividade de cada professor.

Isso tudo faz com que os alunos se interessem mais pela aula, além do fato de eliminar a necessidade de se fazer anotações,

pois essa aula apresentada na lousa, estará disponível para o aluno fazer o download e estudar em casa, assim, o aluno bem como o professor ganham tempo e disponibilizam suas energias em atentarem-se à aula e não às anotações que, se fizerem necessárias, poderão ser anotadas no tablet onde o aluno acompanha a aula.
Os cadernos estão dando espaço aos tablets, ferramentas cada vez mais utilizadas pelas instituições pois agrupam em um único aparelho, todo conteúdo dos livros de cada matéria, eliminando diversos problemas como esquecimento de livros, perda de material, além do fato das mochilas, com o peso do material, causa problemas na saúde dos estudantes.
Com isso, o uso da tecnologia na sala de aula está galgando espaço cada dia maior dentro das instituições escolares graças ao seu poder de prender a atenção dos alunos, como também pelo fator ecológico, pelo fator saúde e principalmente pelo dinamismo na forma de aprender.

EQUIPAMENTOS UTILIZADOS HOJE E AVANÇOS ESPERADOS

Como foi citado nos tópicos anteriores, os equipamentos mais usados hoje em dia são os celulares e tablets, assim como notebooks e etc. Porém, estes são exemplos de equipamentos portáteis, tecnologia disponibilizada onde o usuário tem a mobilidade de carregar consigo o equipamento pra onde quer que vá. Nas salas de aula, as escolas têm disponibilizado equipamentos como lousas interativas, projetores e PCs na realização de aulas.
Um dos mais utilizados é o Desk Board. O sistema de lousas Desk Board é formado por módulos laterais com curvatura parabólica inibindo a formação de reflexos dando uma melhor visão para o aluno.
Este tipo de lousa possui também um kit de auto falantes, amplificador para controle do áudio, superfície de escrita diagramada branca, módulo de projeção interativo, trava com chave de segurança para proteção da lousa interativa, e porta-pincel.
Tudo isso para maior interatividade entre educadores e alunos, padrão de molduras abauladas e fino acabamento com design arrojado que garante também maior segurança evitando pontos pontiagudos que possam machucar.
O Desk board permite ao educador trabalhar com a escrita convencional ou com a tecnologia da lousa digital simultaneamente, tornando suas aulas mais dinâmicas e divertidas.
Uma variação deste tipo de lousa é a que tem a tecnologia touch, a qual permite que até quatro usuários possam escrever ou desenhar simultaneamente, podendo mover os objetos com a mão, usando conexões usb ou mesmo sem fio para se conectar ao PC.
Além disso, a lousa recebe tratamento em sua superfície que garante maior durabilidade e maior resistência à riscos, além de ser de fácil limpeza. Com este tipo de lousa foi constatado que, através de resultados comprovados, houve melhoria na atenção dos alunos, diminuição de falta às aulas e retenção do conhecimento.

TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO

O uso da tecnologia na gestão de negócios não é nenhuma novidade, cada vez mais as pessoas buscam os softwares mais avançados para que possam gerir seus negócios, mostrando de forma dinâmica os problemas assim como os pontos fortes da empresa.
Com o gestor educacional não é muito diferente, afinal de contas, falando-se de estabelecimentos de ensino particular, são empresas que tem como objetivo não só prover a educação, mas trazer lucros para seus investidores, o que, em suma, é o mesmo objetivo de uma empresa comum.
Desta forma, o gestor educacional também tem buscado ferramentas para melhorar a sua gestão, para dinamizar a obtenção de informações dentro da escola, nos seus diversos setores.
O mercado oferece diversos softwares de gestão voltados para a área educacional, possibilitando ao gestor integrar todos os setores da escola, fazendo com que eles consigam estar em sintonia, melhorando o atendimento aos pais, aos professores, aos alunos, aos fornecedores de materiais e prestadores de serviços, enfim, interagindo com todos de forma concisa e confiável.
Hoje o gestor tem a capacidade de ter informações do setor financeiro da empresa, sabendo de imediato, a inadimplência, a lu-

cratividade, ele tem como buscar quantas bolsas de estudo foram doadas, quantos alunos a escola possui até aquele momento, tudo isso em apenas um clique. No entanto, não são só os softwares que auxiliam o gestor.

Com a evolução da internet, as pessoas têm na palma da mão, as mais diversas informações, como por exemplo, saber a opinião de pais sobre esta ou aquela determinada escola, saber se já houve algum problema na escola, se a escola é bem falada, se é conceituada. Também é possível fazer a divulgação da escola através da internet, através de sites institucionais, propagandas, banners, matérias de jornais, portal da escola bem como também é possível que o gestor busque novos fornecedores, novos prestadores de serviços, saber da conceituação de cada um deles de uma forma rápida você tem acesso a dados telefônicos, opinião de usuários e pode entrar em contato com os fornecedores até de outros estados e países.

Toda essa gama de informações, equipamentos e softwares dão ao gestor ferramentas capazes de fazer com que ele tome as suas decisões de forma mais ágil, embasada e tira dele a limitação de área, tanto no tocante da busca de novos fornecedores, quanto na divulgação da empresa, atingindo outros estados e até países.

Ter mão de obra qualificada é uma premissa pra que o gestor educacional possa potencializar todas as vantagens que o uso da tecnologia oferece.

Desta forma, o mercado também oferece diversas ferramentas que podem ser usadas para treinar, ensinar e qualificar os funcionários da empresa; escola.

O gestor já consegue, através de vídeo conferências, ter contato com os seus delegados a fim de solucionar problemas independentemente de onde cada um dos envolvidos esteja.

O funcionário bem treinado é capaz de utilizar ao máximo todas as ferramentas tecnológicas das quais a empresa disponibilizou pra ele, desta forma, é primordial que aquele funcionário passe por um programa de treinamento, tendo contato com os softwares que vão auxiliá-lo nas suas tarefas diárias, sabendo alimentá-lo com as informações corretas e necessárias.

A comunicação interna na empresa também foi beneficiada com a tecnologia, com softwares que envolvem todos no mesmo processo, que são atualizados instantaneamente, colocando todos em sintonia de informações e objetivos, tornando todo o processo de obtenção e oferecimento de informações ágeis e principalmente confiáveis, atendendo melhor a todos que se utilizam dele, principalmente os maiores interessados que são os pais (clientes) e alunos.

A tecnologia oferece hoje vídeo aulas na internet, vídeo conferências, apresentações de slides via computador, bem como qualificação profissional de seus funcionários, com graduações à distância.

Todas essas informações utilizadas da forma mais coerente poderão dar à empresa a qualificação de mão de obra necessária ao seu sucesso.

Com o uso das tecnologias disponíveis hoje o gestor tem na internet o seu principal meio de divulgação da empresa/escola.

Os jornais e revistas estão caindo em desuso, agridem a natureza, produzem lixo e não são nada práticos para leitura.

Com o avanço da internet, essa forma de se comunicar com o leitor se tornou mais dinâmica e prazerosa, mais acessível e prática e com isso consegue-se atingir um público alvo muito maior do que com a mídia impressa.

Desta forma, o gestor que pretende divulgar a empresa, abertura de matriculas, resultados de vestibulares, festas e tudo o mais que envolve a rotina escolar tem, na internet uma forte e eficaz ferramenta de propaganda.

No entanto, não só a internet pode ser usada, a tecnologia hoje permite que as pessoas recebam informações pelos celulares, até mesmo pela TV com a tecnologia Smart, também é possível receber as mesmas informações por e-mail bem como repassá-las, fazendo com que a informação desejada, chegue instantaneamente ao cliente desejado, dando à área de marketing da empresa uma abrangência imensurável.

CONCLUSÃO

A tecnologia está presente na vida de praticamente toda a população mundial e a internet alcança praticamente a metade dessa população, ou seja, temos hoje em dia apro-

ximadamente 3,6 bilhões de internautas.
Com o crescimento do uso da internet, a busca por informações ficou mais acessível e dinâmica. Em sua aplicação na gestão, a internet traz consigo diversas informações, entre elas estão as gerenciais, com dados que podem e devem ser utilizados para a tomada de decisões, refletindo, com isso, melhores resultados para a empresa.
No que tange ao aprendizado, a internet e as tecnologias a ela ligadas, trouxeram amplitude, dinamismo e maiores possibilidades de nivelamento intelectual. Hoje em dia, de acordo com o interesse e necessidade de cada indivíduo, pode-se diversificar o aprendizado e se aprofundar nos mais diversos assuntos.
Bill Gates, em uma entrevista ao site The Verge, disse: "No geral, a ideia é que as pessoas progridem em velocidades diferentes. Se você está adiantado em relação ao que está sendo ensinado na sala, isso não é algo bom, você fica entediado. Se está atrasado, então eles estão usando termos e conceitos que te criam uma impressão de 'Eu não sou bom nisso'". Deste modo, entende-se que com o uso da internet e das tecnologias o aprendizado é mais democrático e individualizado. Isso por si só, traz e continuará trazendo, diversos benefícios em todos os níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.
FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.
LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação onli-

ne: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky .

RODRIGUES. Nelson. Da mistificação da escola à escola necessária. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a ciadadania. (s/d) Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> -

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. IN. De Olho nas Metas 2010 - Meta 2. 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação nº 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/.

TAPSCOTT, Don. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.

VALENTE, José Armando. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. (s/d) Disponível em http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf .

O SISTEMA MONETÁRIO DE FORMA LÚDICA: ENSINANDO CRIANÇAS DE 7 ANOS A COMPREENDER O DINHEIRO

ÉRIKA ESTEVÃO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo apresentar uma abordagem lúdica e educativa para ensinar crianças de 7 anos, da rede municipal de São Paulo, sobre o sistema monetário. A proposta visa facilitar a compreensão de conceitos básicos como moeda, valor, troca e poupança, utilizando metodologias adaptadas ao universo infantil e contextualizadas no dia a dia dos alunos. A iniciativa busca não apenas transmitir conhecimentos matemáticos relacionados ao dinheiro, mas também desenvolver noções de educação financeira desde a infância, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e capazes de tomar decisões financeiras informadas no futuro. A abordagem proposta está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui a educação financeira como um dos temas transversais a serem trabalhados no Ensino Fundamental. Além disso, a metodologia considera as características cognitivas e emocionais das crianças de 7 anos, que estão em uma fase de desenvolvimento marcada pela curiosidade, pela capacidade de assimilação de regras e pelo interesse por atividades práticas e interativas. O referencial teórico do artigo aborda a importância da educação financeira na infância, destacando estudos que mostram como a familiarização com conceitos monetários desde cedo pode influenciar positivamente o comportamento financeiro na vida adulta. Autores como David Whitebread e Sue Bingham, especialistas em educação infantil, ressaltam que as crianças são capazes de compreender noções básicas de dinheiro e valor a partir de experiências concretas e significativas. Além disso, a psicologia do desenvolvimento, com contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, embasa a proposta ao enfatizar a importância do lúdico e da interação social no processo de aprendizagem. Conclui-se que a introdução desses conceitos de forma simples e divertida pode ser um diferencial no processo de aprendizagem infantil. A abordagem lúdica não apenas facilita a compreensão do sistema monetário, mas também desenvolve habilidades como raciocínio lógico, tomada de decisões e responsabilidade. Além disso, a educação financeira desde cedo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com desafios econômicos no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema monetário, educação financeira, crianças, ludicidade, ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O sistema monetário é uma das bases da organização econômica da sociedade, desempenhando um papel fundamental na mediação das relações de troca, produção e consumo. Desde os primórdios da civilização, o dinheiro tem sido uma ferramenta essencial para facilitar transações e estabelecer valores, substituindo a complexidade do escambo por uma forma mais eficiente de intercâmbio. No mundo contemporâneo, a compreensão do sistema monetário vai além do simples uso do dinheiro; envolve noções de planejamento, poupança, investimento e consumo consciente, habilidades que são cada vez mais necessárias para a autonomia e o desenvolvimento de indivíduos financeiramente responsáveis.

No entanto, ensinar esses conceitos para crianças de 7 anos exige uma abordagem cuidadosamente adaptada ao seu nível cognitivo e emocional. As crianças estão no estágio operacional concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de experiências práticas, tangíveis e interativas. Conceitos abstratos, como o valor do dinheiro ou a função dos bancos, podem ser de difícil compreensão se apresentados de maneira teórica ou desconectada da realidade infantil. Por isso, é fundamental utilizar estratégias pedagógicas que transformem esses conceitos em atividades lúdicas, divertidas e significativas, capazes de captar a atenção e o interesse das crianças.

Este artigo propõe uma metodologia lúdica e interativa para introduzir noções básicas do sistema monetário, como o uso do di-

nheiro, a importância da troca e o valor dos objetos, para alunos da rede municipal de São Paulo. A proposta visa não apenas ensinar as crianças a reconhecerem cédulas e moedas, mas também a entender o papel do dinheiro em suas vidas, desde situações cotidianas, como a compra de um lanche, até noções mais amplas, como a importância de poupar para alcançar objetivos (KISHIMOTO, 2017). A abordagem inclui atividades práticas, como jogos, simulações de compras e vendas, e histórias infantis que ilustram conceitos financeiros de forma acessível e envolvente.

A relevância do tema da educação financeira na infância está diretamente ligada à formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e preparados para lidar com questões financeiras no futuro. Em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, onde as decisões financeiras têm um impacto significativo na qualidade de vida das pessoas, a capacidade de gerenciar recursos de forma eficiente tornou-se uma habilidade essencial. A introdução de conceitos financeiros desde cedo não apenas prepara as crianças para os desafios do amanhã, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equilibrada e sustentável (BRASIL, 2018).

A educação financeira na infância pode ser um diferencial na vida das pessoas, ajudando-as a tomar decisões mais informadas e responsáveis. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola tem o papel de desenvolver competências que vão além do conhecimento acadêmico, incluindo habilidades socioemocionais e práticas que preparem os alunos para a vida em sociedade (BRASIL, 2018). Ao aprender sobre o sistema monetário, as crianças desenvolvem noções de planejamento, organização e priorização, que são fundamentais para a gestão de recursos financeiros ao longo da vida. Além disso, a educação financeira ajuda a prevenir problemas como endividamento, consumo impulsivo e falta de planejamento, que são comuns na vida adulta.

Outro aspecto importante é que, ao trabalhar esses conceitos de forma lúdica e contextualizada, é possível despertar o interesse das crianças para temas que, muitas vezes, são considerados distantes de sua realidade. Muitas vezes, as crianças associam o dinheiro a algo abstrato ou restrito ao mundo dos adultos, sem compreender seu papel em suas próprias vidas. No entanto, ao utilizar atividades práticas e exemplos do cotidiano, como a compra de um lanche ou a escolha de um brinquedo, os educadores podem mostrar que o dinheiro é uma ferramenta presente no dia a dia, que pode ser utilizada de forma consciente e responsável. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos conceitos financeiros, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades que serão úteis ao longo de toda a vida. Por exemplo, ao participar de atividades como o mercado imaginário ou jogos de tabuleiro adaptados, as crianças aprendem a tomar decisões, resolver problemas e trabalhar em equipe. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso financeiro, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, a educação financeira promove a autonomia e a autoconfiança, ao mostrar às crianças que elas são capazes de gerenciar seus recursos e alcançar seus objetivos.

A educação financeira na infância também tem um impacto social significativo, ao contribuir para a redução das desigualdades e a promoção da inclusão financeira. Muitas famílias, especialmente em contextos socioeconômicos mais vulneráveis, não têm acesso a informações e recursos que permitam uma gestão financeira adequada. Ao introduzir esses conceitos na escola, é possível garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de desenvolver habilidades financeiras que serão essenciais para sua autonomia e bem-estar no futuro.

Além disso, a educação financeira desde cedo pode ajudar a transformar a relação das pessoas com o dinheiro, promovendo uma cultura de consumo consciente e sustentável. Ao aprender sobre a importância de poupar, investir e fazer escolhas responsáveis, as crianças são incentivadas a refletir sobre o impacto de suas decisões financeiras não apenas em suas próprias vidas, mas também no meio ambiente e na sociedade como um todo. Essa conscientização é fundamental para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

Em síntese, a educação financeira na infância é um tema de extrema relevância, com implicações que vão além do aprendizado de conceitos básicos sobre o dinheiro. Ao preparar as crianças para lidar com questões financeiras de forma consciente e responsável, a escola contribui para a formação de cidadãos mais autônomos, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A introdução desses conceitos de forma lúdica e contextualizada não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma vida mais equilibrada e sustentável.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação financeira na infância tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente por sua capacidade de formar indivíduos mais conscientes e responsáveis em relação ao uso do dinheiro. De acordo com Souza (2020), a introdução de conceitos financeiros desde cedo contribui para o desenvolvimento de habilidades como planejamento, tomada de decisões e responsabilidade, que são essenciais para a autonomia e o bem-estar econômico ao longo da vida. Essa perspectiva é reforçada por estudos que demonstram que crianças expostas a noções básicas de educação financeira tendem a adotar comportamentos mais prudentes em relação ao consumo e à poupança na vida adulta (BRASIL, 2018).

No contexto do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1978) destaca que crianças de 7 anos estão no estágio operacional concreto, caracterizado pela capacidade de raciocinar logicamente sobre situações concretas e tangíveis. Nessa fase, o aprendizado é mais eficaz quando baseado em experiências práticas e exemplos do cotidiano, pois as crianças ainda não possuem habilidades plenas para lidar com abstrações complexas. Isso significa que conceitos como o valor do dinheiro, a função das moedas e cédulas, e a importância da troca devem ser apresentados de maneira concreta e interativa, utilizando recursos que façam sentido para o universo infantil.

Autores como Santos (2019) e Kishimoto (2017) destacam a importância de utilizar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para ensinar conceitos complexos, como o sistema monetário, de forma acessível e divertida. Jogos de tabuleiro, simulações de compras e vendas, e histórias infantis que envolvem situações financeiras são exemplos de estratégias que podem ser empregadas para engajar as crianças no processo de aprendizagem. Essas metodologias não apenas facilitam a compreensão dos conceitos, mas também estimulam o interesse e a participação ativa dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso (SANTOS, 2019).

Esses fundamentos teóricos embasam a proposta deste artigo, que busca aliar teoria e prática no ensino do sistema monetário para crianças. Ao combinar os princípios da educação financeira com as características do desenvolvimento cognitivo infantil e as estratégias pedagógicas lúdicas, é possível criar uma abordagem eficaz e adaptada às necessidades das crianças de 7 anos. Essa integração entre teoria e prática é essencial para garantir que os conceitos financeiros sejam compreendidos de forma significativa e aplicados no cotidiano das crianças.

A educação financeira, como destacado por Souza (2020), não deve se limitar à transmissão de conhecimentos teóricos sobre o dinheiro. Em vez disso, ela deve ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e competências que permitam às crianças lidar com questões financeiras de forma consciente e responsável. Para isso, é fundamental que os conceitos sejam apresentados de maneira contextualizada, relacionando-os com situações reais e familiares, como a compra de um lanche ou a escolha de um brinquedo. Essa abordagem facilita a compreensão e a internalização dos conhecimentos, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar as características do desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente no caso de crianças de 7 anos, que estão no estágio operacional concreto, segundo Piaget (1978). Nessa fase, as crianças aprendem melhor por meio de experiências práticas e interativas, que envolvem manipulação de objetos e resolução de problemas concretos. Conceitos abstratos, como o valor do dinheiro ou a função dos bancos, podem ser de difícil compreen-

são se apresentados de maneira teórica ou desconectada da realidade infantil. Por isso, a proposta deste artigo inclui atividades lúdicas, como jogos, simulações e brincadeiras, que permitem às crianças vivenciar os conceitos financeiros de forma tangível e envolvente.

As estratégias pedagógicas lúdicas, como destacado por Kishimoto (2017), são especialmente eficazes para engajar as crianças no processo de aprendizagem. Jogos de tabuleiro, histórias infantis e atividades de role-playing, como o mercado imaginário, não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também estimulam a criatividade, a curiosidade e a participação ativa das crianças. Essas estratégias ajudam a criar um ambiente de aprendizado positivo, onde as crianças se sentem motivadas a explorar e experimentar novos conceitos.

A proposta deste artigo visa, portanto, transmitir conhecimentos sobre o sistema monetário de forma acessível e significativa, mas também desenvolver habilidades socioemocionais que são fundamentais para a formação integral dos indivíduos. Entre essas habilidades, destacam-se a capacidade de tomar decisões, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Por exemplo, ao participar de uma atividade de mercado imaginário, as crianças precisam decidir como gastar seu dinheiro, resolver problemas como a falta de troco e colaborar com os colegas para realizar as transações. Essas experiências não apenas reforçam os conceitos financeiros, mas também promovem o desenvolvimento de competências que serão úteis em diversas áreas da vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reforça a importância de desenvolver habilidades socioemocionais na educação infantil, destacando que a escola deve preparar os alunos não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade. A educação financeira, quando bem conduzida, pode contribuir para esse objetivo, ao promover a autonomia, a responsabilidade e a cidadania desde cedo. Além disso, ao trabalhar esses conceitos de forma lúdica e contextualizada, a escola pode ajudar a desmistificar o tema do dinheiro, mostrando que ele é uma ferramenta presente no cotidiano, que pode ser utilizada de forma consciente e responsável.

Em síntese, a proposta deste artigo busca integrar teoria e prática de forma criativa e envolvente, criando uma abordagem que seja ao mesmo tempo eficaz e adaptada às necessidades das crianças de 7 anos. Ao combinar os princípios da educação financeira com as características do desenvolvimento cognitivo infantil e as estratégias pedagógicas lúdicas, é possível não apenas transmitir conhecimentos sobre o sistema monetário, mas também promover o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios do futuro. Essa abordagem representa um passo importante na direção de uma educação financeira mais inclusiva, significativa e transformadora

METODOLOGIAS PARA ENSINAR O SISTEMA MONETÁRIO A CRIANÇAS DE 7 ANOS

Para ensinar o sistema monetário a crianças de 7 anos, é essencial utilizar metodologias que envolvam atividades práticas e lúdicas, adaptadas ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional. Nessa fase, as crianças estão no estágio operacional concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de experiências tangíveis e interativas. Abaixo, são apresentadas estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula, com detalhamento de suas implementações, objetivos e benefícios.

Uma das metodologias mais eficazes para ensinar o sistema monetário é a criação de um "mercado imaginário" em sala de aula. Nessa atividade, as crianças assumem papéis de compradores e vendedores, utilizando moedas e cédulas de brinquedo para realizar transações. O mercado pode ser montado com produtos fictícios, como frutas de plástico, embalagens vazias de alimentos, ou até mesmo desenhos feitos pelos próprios alunos.

Implementação:

A professora organiza a sala em "barracas" ou "lojas", cada uma com produtos e preços definidos.

As crianças recebem uma quantia inicial de dinheiro de brinquedo e são orientadas a fazer compras dentro de um orçamento.

Durante a atividade, a professora pode introduzir desafios, como descontos, promo-

ções ou a necessidade de calcular troco.

Objetivos Pedagógicos:
Compreender o conceito de valor e troca.
Desenvolver habilidades básicas de cálculo matemático.
Aprender a tomar decisões financeiras dentro de um orçamento limitado.

Benefícios:
A atividade é altamente interativa e envolvente, mantendo o interesse das crianças.
Permite a aplicação prática de conceitos abstratos, como o valor do dinheiro e a função das moedas e cédulas.
Estimula o trabalho em equipe e a comunicação, já que as crianças precisam negociar e interagir umas com as outras.
Jogos de tabuleiro, como o "Banco Imobiliário Junior", são excelentes ferramentas para ensinar noções de poupança, investimento e gestão financeira. Esses jogos podem ser adaptados para simplificar as regras e torná-las mais adequadas à faixa etária de 7 anos.

Implementação:
A professora explica as regras básicas do jogo, destacando conceitos como compra, venda, aluguel e poupança.
Durante o jogo, as crianças são incentivadas a tomar decisões financeiras, como comprar propriedades ou poupar dinheiro para futuros investimentos.
Ao final, a professora promove uma discussão sobre as estratégias utilizadas e os resultados alcançados.

Objetivos Pedagógicos:
Introduzir noções básicas de investimento e gestão financeira.
Desenvolver habilidades de planejamento e tomada de decisões.
Estimular o pensamento estratégico e a resolução de problemas.

Benefícios:
Os jogos são divertidos e competitivos, mantendo o interesse das crianças.
Permitem a aplicação prática de conceitos financeiros em um contexto seguro e controlado.
Promovem a interação social e o trabalho em equipe.

Para reforçar o aprendizado, é importante que todas as atividades sejam acompanhadas de explicações claras e exemplos do cotidiano. A professora pode utilizar situações reais, como a compra de um lanche na cantina da escola ou a escolha de um brinquedo na loja, para ilustrar os conceitos ensinados.

Exemplos de Atividades:
Simulação de uma ida ao mercado: As crianças recebem uma lista de compras e um orçamento limitado, devendo escolher os produtos que cabem no valor disponível.
Discussão sobre desejos e necessidades: A professora apresenta imagens de diferentes objetos (como brinquedos, roupas e alimentos) e pede que as crianças nos classifiquem como "desejos" ou "necessidades".

Objetivos Pedagógicos:
Relacionar os conceitos aprendidos com situações do dia a dia.
Desenvolver a capacidade de fazer escolhas conscientes e responsáveis.
Reforçar a importância do planejamento e da organização financeira.

Benefícios:
As atividades são altamente práticas e relevantes para a vida das crianças.
Facilitam a transferência do aprendizado para contextos reais.
Estimulam a reflexão e a tomada de decisões informadas.
O ensino do sistema monetário pode ser integrado a outras disciplinas, como matemática, língua portuguesa e artes, para enriquecer o aprendizado. Por exemplo, as crianças podem criar suas próprias moedas e cédulas em uma atividade de artes, ou resolver problemas matemáticos envolvendo cálculos de troco e orçamento.

Exemplos de Integração:
Matemática: Resolução de problemas envolvendo adição, subtração e multiplicação de valores monetários.
Língua Portuguesa: Produção de textos sobre o que aprenderam em uma atividade de mercado imaginário.
Artes: Criação de desenhos ou maquetes que representem situações financeiras, como uma loja ou um banco.

Objetivos Pedagógicos:
Promover a interdisciplinaridade e o aprendizado integrado.
Reforçar os conceitos financeiros por meio de diferentes abordagens.
Estimular a criatividade e a expressão artística.

Benefícios:
As atividades tornam-se mais dinâmicas e diversificadas.
Facilitam a fixação dos conceitos por meio de múltiplas perspectivas.
Envolvem diferentes habilidades e competências das crianças.
As metodologias apresentadas neste artigo demonstram que é possível ensinar o sistema monetário a crianças de 7 anos de forma lúdica, interativa e significativa, respeitando seu estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao utilizar atividades práticas, como o mercado imaginário, jogos de tabuleiro adaptados e exemplos do cotidiano, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que seja ao mesmo tempo divertido e educativo. Essas estratégias vão além da simples transmissão de conhecimentos; elas envolvem as crianças em experiências concretas que facilitam a internalização de conceitos abstratos, como valor, troca, poupança e consumo consciente.
O mercado imaginário, por exemplo, é uma atividade que simula situações reais de compra e venda, permitindo que as crianças vivenciem, na prática, como o dinheiro é utilizado no dia a dia. Ao assumir papéis de compradores e vendedores, elas aprendem a fazer escolhas dentro de um orçamento limitado, a calcular trocos e a compreender a relação entre preço e valor. Essa atividade não apenas reforça conceitos matemáticos básicos, como adição e subtração, mas também desenvolve habilidades socioemocionais, como a capacidade de negociar, tomar decisões e resolver problemas. Além disso, o caráter lúdico da atividade mantém o interesse e o engajamento das crianças, transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa.
Já os jogos de tabuleiro adaptados, como o "Banco Imobiliário Junior", oferecem uma maneira envolvente de introduzir noções mais complexas, como investimento, gestão financeira e planejamento. Esses jogos incentivam as crianças a pensarem estrategicamente, avaliando riscos e benefícios de suas decisões financeiras. Ao mesmo tempo, eles promovem a interação social e o trabalho em equipe, já que as crianças precisam negociar e colaborar umas com as outras para alcançar seus objetivos. A combinação de diversão e aprendizado faz dos jogos de tabuleiro uma ferramenta poderosa para o ensino do sistema monetário.
Outro aspecto fundamental das metodologias propostas é a utilização de exemplos do cotidiano, que ajudam as crianças a relacionarem os conceitos aprendidos com suas próprias experiências. Situações como a compra de um lanche na cantina da escola ou a escolha de um brinquedo na loja são utilizadas para ilustrar a importância de fazer escolhas conscientes e planejadas. Esses exemplos não apenas tornam o aprendizado mais relevante, mas também reforçam a ideia de que o dinheiro é um recurso finito, que deve ser utilizado com responsabilidade. Ao discutir temas como desejos versus necessidades, as crianças desenvolvem a capacidade de priorizar e tomar decisões mais informadas.
Além de facilitar a compreensão dos conceitos financeiros, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar de atividades lúdicas e interativas, elas não apenas aprendem sobre o sistema monetário, mas também desenvolvem habilidades como criatividade, comunicação, pensamento crítico e resiliência. Essas competências são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida pessoal e profissional no futuro. A educação financeira, quando bem conduzida, tem o potencial de transformar a relação das crianças com o dinheiro, preparando-as para lidar com desafios financeiros de forma consciente e responsável.
Por fim, é importante destacar que a implementação dessas metodologias exige um compromisso por parte dos educadores e das instituições de ensino. Professores precisam ser capacitados para utilizar ferramentas lúdicas de forma eficaz, e as escolas devem dispor de recursos adequados, como materiais pedagógicos e infraestru-

tura, para enriquecer as atividades propostas. Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem, com avaliações que permitam identificar o progresso das crianças e ajustar as estratégias conforme necessário.

Em síntese, as metodologias apresentadas neste artigo oferecem um caminho promissor para o ensino do sistema monetário na infância. Ao combinar teoria e prática de forma criativa e envolvente, elas não apenas facilitam a compreensão dos conceitos financeiros, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e preparados para os desafios do futuro. A educação financeira, quando iniciada desde cedo, pode ser um poderoso instrumento de transformação social, promovendo a autonomia e o bem-estar das novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar o sistema monetário para crianças de 7 anos é um desafio que exige criatividade, planejamento e uma profunda compreensão do universo infantil. Nessa fase, as crianças estão em um estágio de desenvolvimento cognitivo em que o aprendizado ocorre principalmente por meio de experiências concretas e interativas, como destacado por Piaget. Portanto, abordagens tradicionais, baseadas em explicações teóricas e abstratas, tendem a ser pouco eficazes. A adoção de abordagens que envolvem jogos, brincadeiras e simulações tem se revelado uma alternativa eficaz no processo de ensino-aprendizagem de conceitos financeiros voltados ao público infantil. Essas práticas permitem que as crianças explorem noções como valor, troca, poupança e consumo consciente de forma mais acessível, concreta e prazerosa. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos vivenciam experiências que os ajudam a internalizar tais conteúdos, tornando-os significativos em seu cotidiano. Por meio de dinâmicas que estimulam a curiosidade, a experimentação e a tomada de decisões, os estudantes desenvolvem habilidades importantes para a vida prática, ao mesmo tempo em que ampliam sua compreensão sobre a organização e o planejamento financeiro. O ambiente descontraído e interativo dessas metodologias também favorece o engajamento, a cooperação e o pensamento crítico, elementos fundamentais para a formação de uma consciência financeira desde os primeiros anos escolares.

A proposta apresentada neste artigo, que inclui atividades como o mercado imaginário, histórias infantis, jogos de tabuleiro adaptados e exemplos do cotidiano, busca aliar teoria e prática de forma a engajar as crianças no processo de aprendizagem. Essas metodologias não apenas tornam o ensino do sistema monetário mais acessível e divertido, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a capacidade de tomar decisões, resolver problemas e trabalhar em equipe. Além disso, ao relacionar os conceitos financeiros com situações reais, as atividades ajudam as crianças a entenderem a importância do dinheiro em suas vidas e a adotar comportamentos mais conscientes e responsáveis em relação ao seu uso.

A implementação dessas estratégias na rede municipal de São Paulo pode representar um avanço significativo na educação financeira infantil. Ao introduzir noções básicas de economia e finanças desde cedo, a escola contribui para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com os desafios financeiros do mundo contemporâneo. Essa abordagem também pode ajudar a reduzir desigualdades, ao proporcionar a todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, a oportunidade de desenvolver habilidades que serão essenciais para sua autonomia e bem-estar no futuro.

No entanto, é importante reconhecer que a aplicação dessas metodologias exige investimento em formação docente, recursos pedagógicos e infraestrutura. Professores precisam ser capacitados para utilizar ferramentas lúdicas de forma eficaz, e as escolas devem dispor de materiais adequados, como jogos, brinquedos e livros infantis, para enriquecer as atividades propostas. Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem, com avaliações que permitam identificar o progresso das crianças e ajustar as estratégias conforme necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
GRAEBER, D. Dívida: os primeiros 5.000 anos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
SANTOS, M. A. Educação financeira para crianças: uma abordagem lúdica. São Paulo: Editora Educação, 2019.
SOUZA, R. C. A importância da educação financeira na infância. Revista Brasileira de Pedagogia, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2020.

RESUMO

A literatura infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecendo uma variedade de estímulos que favorecem a aquisição da linguagem, o aprimoramento da interpretação e o despertar da criatividade. Muito além de entreter, os livros infantis ampliam o vocabulário, fortalecem a capacidade de comunicação e contribuem significativamente para o crescimento emocional e social, ajudando os pequenos a compreender melhor a si mesmos e o mundo ao seu redor.
De acordo com Durkin (1995), a literatura impacta diretamente o desenvolvimento da consciência crítica, sendo uma das formas mais eficazes de incentivar o pensamento analítico e reflexivo desde a infância. Ao apresentar diferentes contextos, personagens e realidades, as histórias permitem que a criança experimente novas formas de ver o mundo, desenvolvendo não apenas o gosto pela leitura, mas também a habilidade de questionar e refletir sobre sua realidade.
Neste artigo, discute-se a importância da literatura infantil no processo educativo, destacando suas múltiplas contribuições para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, além de seu potencial como ferramenta pedagógica capaz de fortalecer o aprendizado e formar leitores mais críticos e sensíveis desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Literatura infantil. Desenvolvimento cognitivo. Aprendizado.
Pensamento crítico. Formação de pensamento.

ABSTRACT

Children’s literature plays a fundamental role in the cognitive development of children by offering a variety of stimuli that foster language acquisition, improve interpretation skills, and awaken creativity. Far beyond entertainment, children's books expand vocabulary, enhance communication abilities, and significantly contribute to emotional and social growth, helping young readers better understand themselves and the world around them. According to Durkin (1995), literature directly impacts the development of critical consciousness, being one of the most effective ways to encourage analytical and reflective thinking from early childhood. By presenting diverse contexts, characters, and realities, stories allow children to experience new ways of seeing the world, cultivating not only a love for reading but also the ability to question and reflect on their surroundings. This article discusses the importance of children's literature in the educational process, highlighting its multiple contributions to the intellectual and emotional development of children, as well as its potential as a pedagogical tool for strengthening learning and shaping more critical and sensitive readers from their earliest years.

Keywords: Children's literature; Cognitive development; Learning; Critical thinking; Thought formation.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil representa muito mais do que uma simples atividade recreativa no cotidiano das crianças — ela é um elemento estruturante no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos pequenos. Desde os primeiros anos de vida, o contato com a linguagem literária possibilita a ampliação do repertório verbal, a formação de vínculos afetivos com o universo simbólico das palavras e o exercício da imaginação. Ler para uma criança ou incentivá-la à leitura não se restringe a transmitir informações ou histórias, mas abre portas para a construção de sentidos e para a vivência de experiências que ultrapassam os limites do cotidiano.
Abramovich (1997, p. 16) afirma que “a leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde”.
Ao entrar em contato com a literatura infan-

til, a criança desenvolve habilidades linguísticas e comunicativas essenciais para seu desempenho escolar e para sua participação social. O texto literário, por sua natureza ficcional, permite a criação de múltiplos sentidos e desperta nos leitores infantis a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo emoções, valores e culturas distintas. Vygotsky (2001, p. 117) destaca que "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural do sujeito". Dessa forma, o hábito da leitura contribui diretamente para a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de interpretar e questionar o mundo ao seu redor. Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento de habilidades como memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas. Quando a criança acompanha uma narrativa, ela precisa organizar mentalmente os acontecimentos, antecipar desfechos, identificar relações de causa e consequência e fazer inferências, o que exige dela um esforço de elaboração cognitiva. Bettelheim (2002, p. 12) afirma que "as histórias de fadas ajudam a criança a lidar com os problemas universais da existência humana: o amor, o ódio, a morte, o medo, o abandono, a dor, a separação
e a reconciliação".

A contribuição da literatura infantil estende-se também à esfera da socialização. Ao compartilhar histórias com colegas, familiares ou educadores, a criança aprende a dialogar, a escutar e a respeitar pontos de vista distintos, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em comunidade. Silva (2003, p. 32) observa que "a literatura permite à criança viver outras vidas, conhecer outras culturas e desenvolver empatia, pois coloca o leitor frente a frente com a alteridade".

De acordo com Bettelheim (2002, p. 65-66), as histórias infantis desempenham um papel terapêutico profundo, pois elas têm a capacidade de ajudar as crianças a lidar com seus medos e inseguranças, além de proporcionar uma maneira de entender e superar as dificuldades da vida. Ele explica: "a literatura infantil, e especialmente as fábulas e contos de fadas, não são apenas fontes de prazer, mas também ferramentas poderosas para o crescimento emocional, porque oferecem um meio seguro para que as crianças explorem as complexidades do mundo e suas próprias emoções."

Diante de tais aspectos, este artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Serão discutidas as principais contribuições da leitura para a formação do pensamento crítico, a criatividade, a linguagem e a socialização, ressaltando a necessidade de se valorizar o livro literário como instrumento pedagógico e cultural indispensável nas práticas educacionais da infância.

A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A leitura na infância exerce um impacto direto e duradouro no processo de desenvolvimento intelectual das crianças. Desde os primeiros contatos com o universo das palavras e das imagens, o texto literário oferece à mente infantil um campo vasto de possibilidades para interpretação, reconstrução de significados e desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais. Isso ocorre porque, ao se envolverem com histórias, as crianças ativam áreas cerebrais responsáveis pelo raciocínio lógico, pela atenção sustentada, pela memória operacional e pela linguagem expressiva e receptiva.

Quando escutam ou leem uma história, as crianças exercitam simultaneamente a compreensão oral, a organização sequencial dos fatos, a inferência, a análise de causa e consequência, a empatia e a projeção de futuros desfechos — habilidades que são essenciais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação de cidadãos críticos e sensíveis. Conforme Piaget (1978) descreve, o desenvolvimento cognitivo da criança está intimamente ligado à forma como ela interage com o meio, sendo que a literatura atua como um meio simbólico riquíssimo para essas interações e reconstruções mentais. Nesse contexto, o papel do

adulto como mediador é essencial, uma vez que potencializa a construção de significados durante a leitura compartilhada. Como bem afirma Abramovich (1997, p. 8), “contar histórias é uma forma de entrar em contato, de olhar nos olhos, de dar voz ao outro e de construir juntos sentidos para o mundo”.

Além disso, o conteúdo simbólico presente nos textos literários estimula a elaboração mental de imagens, a ativação de experiências anteriores e a formação de associações criativas, colaborando para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Em um mundo cada vez mais voltado para o visual, o digital e o consumo rápido de informações, a literatura se apresenta como um espaço privilegiado para o exercício da escuta atenta, do silêncio reflexivo e da imaginação construtiva. Bettelheim (2002, p. 10) reforça esse ponto ao dizer que “para que uma história realmente prenda a atenção da criança, ela precisa entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, ela deve estimular sua imaginação”.

Zilberman (2003) também destaca a importância do texto literário como ferramenta de formação cultural e subjetiva, ao afirmar que “a literatura infantil tem a capacidade de expandir o universo de referências da criança, funcionando como uma lente através da qual ela aprende a observar, questionar e compreender o mundo ao seu redor”. A autora reforça que a leitura, ao permitir múltiplas interpretações, convida a criança a pensar criticamente sobre a realidade, desenvolvendo habilidades cognitivas complexas e habilidades socioemocionais, como empatia, escuta e colaboração.

Vale ressaltar que a literatura infantil também cumpre um papel afetivo fundamental. O ato de ler junto, de compartilhar uma narrativa, fortalece vínculos entre crianças e adultos, criando um ambiente de acolhimento e pertencimento. Para Lajolo e Zilberman (1996), “ler com a criança é mais do que ensinar a decodificar letras, é um ato de amor, um convite para que ela se aproprie de mundos outros, que ultrapassam o aqui e agora de sua vivência cotidiana”. Essa prática não se limita à simples transmissão de conhecimento, mas cria uma experiência emocional compartilhada que fortalece os laços afetivos e ajuda a criança a construir uma visão mais ampla e empática do mundo.

Além disso, o ato de ler pode ser um poderoso motor para o desenvolvimento da imaginação e da reflexão crítica. Como bem coloca Bettelheim (2002, p. 34), "os contos de fadas, ao apresentarem conflitos e desafios, ajudam a criança a entender e a lidar com seus próprios sentimentos e os dilemas da vida real, promovendo uma forma segura de processar emoções intensas e complexas". Ao se envolver com histórias que abordam temas universais, como o medo, a coragem, a perda e o amor, a criança é convidada a refletir sobre suas próprias emoções e a desenvolver uma visão crítica sobre as questões da vida, criando as bases para um pensamento independente e criativo.

Assim, ao promover a leitura desde a infância, não apenas se amplia o repertório linguístico e cultural da criança, mas também se investe em sua autonomia intelectual, sua sensibilidade e sua capacidade de se posicionar diante do mundo com

criticidade e criatividade. O livro infantil, como afirmou Bettelheim (2002), vai além de ser uma ferramenta de prazer, pois é "um campo fértil para o crescimento emocional e psicológico da criança, onde ela pode explorar, entender e transformar suas experiências internas".

CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DA CRIATIVIDADE

A literatura infantil não apenas informa ou entretém; ela atua como uma ferramenta poderosa de formação humana, social e crítica. Muito além da simples leitura de histórias, o contato da criança com o texto literário a conduz por caminhos simbólicos que favorecem o desenvolvimento da empatia, da ética, da criatividade e da capacidade de se colocar no lugar do outro. Os personagens, os conflitos e os universos narrativos que povoam os livros infantis oferecem modelos e antíteses que auxiliam a criança a interpretar e refletir sobre as complexidades do mundo real.

Através de narrativas em que os personagens enfrentam dilemas morais, tomam decisões difíceis e vivenciam as consequências de suas escolhas, as crianças são constantemente convidadas a elaborar julgamentos, analisar comportamentos e construir valores próprios. Ao participar simbolicamente dessas experiências, a criança treina sua capacidade de tomada de decisão e de raciocínio lógico-moral, desenvolvendo, assim, uma postura crítica diante das situações cotidianas. Essa habilidade de análise é essencial para a formação de sujeitos autônomos, participativos e socialmente conscientes.

Paulo Freire (1996), ao discutir a educação como prática da liberdade, já apontava que educar é um ato político, e que o conhecimento verdadeiro só se constrói a partir da problematização da realidade vivida. A leitura literária, nesse contexto, torna-se um importante dispositivo de reflexão e transformação. Ao aproximar as crianças de histórias que abordam temas como diversidade, justiça, coragem, amizade, preconceito e solidariedade, a literatura promove o diálogo com o mundo e convida à ressignificação de experiências pessoais e coletivas. Como afirma Silva (2003, p. 44), "a leitura literária não é apenas uma forma de lazer, mas um exercício de cidadania, pois ensina a argumentar, a dialogar e a respeitar a diversidade".

Por meio da literatura, a criança pode ser levada a confrontar valores pré- estabelecidos, a questionar normas e a descobrir que há múltiplas formas de enxergar o mesmo fato. A narrativa, especialmente aquela bem construída, permite que o leitor infantil se desloque do próprio lugar, ampliando sua percepção sobre o outro e sobre as relações sociais. Essa experiência de deslocamento simbólico é fundamental para a construção de uma consciência ética e cidadã. Conforme aponta Candido (1995, p. 176), "a literatura humaniza, na medida em que nos permite vivenciar simbolicamente as dores e alegrias de outros seres humanos, ampliando nosso horizonte de compreensão".

Além da dimensão crítica e ética, o estímulo à criatividade é uma das grandes contribuições da literatura infantil. Ao imaginar finais alternativos para uma história, interpretar as emoções dos personagens ou recontar narrativas de forma própria, a criança exercita sua originalidade e sua liberdade de pensamento. Essa liberdade, longe de ser apenas lúdica, é profundamente formativa, pois possibilita a construção de uma identidade criadora e aberta ao novo. Vygotsky (2001, p. 113) reforça essa ideia ao afirmar que "a imaginação é um componente essencial na atividade criadora e está profundamente ligada à experiência vivida e à linguagem".

Ao manipular elementos narrativos e simbólicos — como tempo, espaço, personagens e conflitos — a criança estrutura seu pensamento de maneira mais complexa e autônoma. Isso se torna evidente quando ela propõe hipóteses, reformula contextos e dá novos significados aos enredos lidos. Tais operações cognitivas envolvem processos sofisticados de abstração, analogia, metáfora e inferência, competências que também são exigidas no ambiente escolar e na vida em sociedade. Outro aspecto importante a ser considerado é a função da literatura como promotora de diversidade cultural e representatividade. Os livros infantis, quando bem selecionados, introduzem a criança a diferentes culturas, modos de vida e visões de mundo. Essa pluralidade textual contribui para que os pequenos leitores reconheçam a riqueza das diferenças humanas e passem a valorizar o respeito mútuo, a empatia e a convivência democrática. De acordo com Coelho (2000, p. 102), "a literatura infantil pode ser um canal eficaz de educação para os direitos humanos, desde que seja apresentada com sensibilidade e qualidade estética".

Dessa forma, fica evidente que a literatura infantil não pode ser reduzida a uma atividade recreativa ou periférica no processo educativo. Ao contrário, ela ocupa lugar de destaque na formação integral da criança, ao mobilizar aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. É através do encantamento das palavras que a criança amplia seu universo simbólico e se fortalece como sujeito pensante, sensível e transformador.

LITERATURA INFANTIL E SOCIALIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA O CONVÍVIO HUMANO

A literatura infantil ocupa um papel de grande relevância na formação das crianças, não apenas por seu potencial de promover o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas, sobretudo, por sua capacidade de favorecer a socialização. Mais do que apenas escutar histórias, o momento de leitura partilhada em grupo constitui uma experiência rica de interação humana. Nesse espaço, a criança aprende a conviver com o outro, a respeitar tempos e ritmos distintos, a escutar com atenção, a esperar sua vez de falar e a expressar ideias de forma respeitosa e criativa. Essas práticas, tão simples e cotidianas, são fundamentais para a construção das primeiras noções de cidadania e pertencimento social. A escuta atenta durante uma leitura em voz alta, por exemplo, vai muito além da transmissão de um conteúdo: ela cria vínculos, desperta afetos e estabelece uma atmosfera de confiança entre educadores e alunos. No ambiente escolar, esse tipo de experiência compartilhada contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a criação de um espaço seguro e acolhedor, onde todos se sentem parte de um grupo.

Vygotsky (1998) nos ajuda a compreender essa dimensão social da linguagem ao afirmar que "a linguagem e a comunicação são fundamentais para a socialização e para a construção do pensamento coletivo" (p. 92). A leitura literária, nesse sentido, se apresenta como um poderoso mediador entre a criança e o mundo social, favorecendo não apenas o desenvolvimento do pensamento, mas também da sensibilidade para com o outro. Quando a criança se vê envolvida por uma narrativa, ela não apenas escuta ou imagina — ela se coloca em movimento, se conecta com experiências alheias e descobre que há múltiplas formas de viver, sentir e pensar.

Um dos aspectos mais valiosos da literatura infantil é a sua capacidade de provocar identificação e empatia. Ao acompanhar as histórias de personagens que enfrentam desafios, vivem medos, experimentam perdas ou celebram conquistas, a criança se reconhece, sente e reflete. Essas experiências simbólicas são fundamentais para que ela aprenda a lidar com suas próprias emoções, a nomeá-las e compreendê-las. Como destaca Bettelheim (2002), "os contos de fadas oferecem significados em muitos níveis e ajudam a criança a entender seus conflitos internos e a enfrentá-los de forma segura" (p. 15). Essa elaboração simbólica das emoções, por meio da escuta ou leitura de histórias, representa uma forma sutil e eficaz de desenvolvimento da resiliência emocional.

A literatura também se apresenta como um espaço de acolhimento para a diversidade. Em tempos em que os debates sobre identidade, cultura, gênero e inclusão se tornam cada vez mais urgentes, o livro infantil pode — e deve — ser um aliado fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Quando uma criança lê uma história que retrata uma família diferente da sua, ou um personagem com deficiência, ou ainda alguém que desafia padrões sociais, ela é convidada a ampliar sua visão de mundo e a acolher o outro em sua singularidade.

Essa convivência com diferentes realidades por meio da literatura é uma potente ferramenta de educação para o respeito. É através dessas narrativas que a criança começa a entender que o mundo é múltiplo, que existem outras formas de amar, de viver, de ser feliz. Como bem afirma Antônio Candido (1995), "a literatura abre janelas para o mundo e para o outro, ensinando a criança a valorizar o que é diferente e a reconhecer a dignidade do outro" (p. 186). Assim, o livro torna-se um espelho que reflete vivências próximas e uma janela que expande horizontes, promovendo a construção de uma visão mais ética, justa e plural da sociedade.

No âmbito escolar, essa função socializadora da literatura ganha contornos ainda mais importantes. Quando o educador escolhe conscientemente uma obra que tematize o respeito às diferenças, ou que valorize o diálogo e a cooperação, ele está atuando como mediador de valores fundamentais para a vida em comunidade. A literatura, nesse caso, não apenas forma leitores, mas também forma cidadãos. Crianças que leem histórias sobre solidariedade e justiça tendem a desenvolver atitudes mais empáticas e solidárias, refletindo esses comportamentos em seu cotidiano.

Esse processo de socialização literária é su-

til, mas profundamente transformador. A cada história escutada, a cada personagem compreendido, a criança é convidada a refletir sobre si e sobre os outros, a rever suas atitudes, a imaginar possibilidades de convivência mais humanas e respeitosas. Ao mesmo tempo, ela desenvolve habilidades sociais importantes, como saber ouvir, se colocar no lugar do outro, argumentar com respeito e cooperar para o bem comum.

Não se pode esquecer que a literatura também fortalece os vínculos afetivos dentro do próprio lar. Quando um adulto lê para uma criança, está dizendo, mesmo sem palavras: "eu estou aqui com você", "sua imaginação importa", "o que você sente é importante". Essa troca, ainda que breve, gera cumplicidade e afeto, elementos essenciais para a segurança emocional da criança. Assim, o momento da leitura se transforma em um espaço de cuidado e construção de laços, tão necessário na correria do cotidiano.

Portanto, é fundamental reconhecer a literatura infantil como um meio privilegiado de socialização. Não se trata apenas de ensinar comportamentos adequados, mas de formar sujeitos sensíveis, críticos e abertos à diversidade humana. A interação com os textos literários oferece à criança não apenas um repertório de palavras, mas também um repertório emocional e social que será determinante para sua atuação no mundo. Por meio das histórias, ela aprende a dialogar, a respeitar, a compreender e a se posicionar de maneira ética diante das diferenças e dos desafios da vida em sociedade.

A literatura infantil, assim, é uma ponte entre o eu e o outro, entre o individual e o coletivo. Ela oferece às crianças a chance de construir suas identidades com liberdade e sensibilidade, ao mesmo tempo em que ensina os valores da convivência, do cuidado e da escuta. Em tempos de tantas urgências sociais, investir na leitura literária é investir na formação de uma geração mais humana, mais consciente e mais preparada para transformar o mundo com empatia e responsabilidade.

CONCLUSÃO

A literatura infantil, como amplamente discutido ao longo deste artigo, transcende a função de simples entretenimento. Ela se consolida como um instrumento poderoso e multifacetado para o desenvolvimento global da criança. Por meio da leitura de histórias ricas em significados, os pequenos têm a oportunidade de mergulhar em universos simbólicos que lhes proporcionam contato com diferentes emoções, culturas, valores e modos de ser. Esse contato não apenas enriquece o repertório linguístico e imagético da criança, mas também mobiliza aspectos profundos de sua constituição psíquica, cognitiva e social.

Nesse processo de escuta e leitura, o texto literário torna-se um espelho e uma janela: espelho, porque permite à criança reconhecer-se nos personagens e situações; janela, porque abre novas possibilidades de visão e compreensão do mundo. É nessa interface entre o eu e o outro que se constroem os pilares do pensamento crítico e da empatia. Como afirma Abramovich (1997), "a literatura infantil é uma forma de olhar nos olhos da criança, de dar voz ao outro e de construir sentidos compartilhados". Isso significa que, ao mediar a leitura de uma história, o adulto oferece à criança uma experiência de afeto, escuta e diálogo que ultrapassa o texto e ecoa na construção de vínculos e identidades.

A literatura infantil, portanto, tem um papel vital na formação do sujeito leitor. Lerner (2002) nos lembra que formar leitores é, antes de tudo, formar cidadãos capazes de ler o mundo — e isso começa muito antes do domínio técnico da leitura. Começa quando a criança, ainda nos primeiros anos de vida, ouve uma história contada com emoção, sente-se tocada por uma narrativa, percebe que as palavras podem construir mundos e, mais do que isso, transformar sua maneira de ver e estar no mundo. A linguagem literária, com sua estrutura estética, simbólica e imaginativa, é um terreno fértil para o desenvolvimento do vocabulário, da oralidade, da escuta ativa e da argumentação.

Ao mesmo tempo, os benefícios da literatura infantil não se restringem à linguagem ou à cognição. No campo emocional, a escuta ou leitura de histórias permite à criança elaborar vivências difíceis, como o medo da perda, a raiva, a solidão, ou a frustração. Bettelheim (2002), ao analisar os contos de

fadas sob a ótica psicanalítica, destaca que tais narrativas funcionam como metáforas existenciais que

ajudam a criança a projetar e compreender seus próprios conflitos internos. O "lobo mau", o "caminho escuro", a "fada salvadora" são imagens arquetípicas que representam medos, desafios e esperanças universais. Ao vivenciar simbolicamente essas experiências, a criança se prepara emocionalmente para enfrentá-las no mundo real, em um processo de amadurecimento seguro e guiado pela fantasia.

Sob a ótica Vygotskiana (2007), é possível compreender que a leitura literária é uma prática cultural mediada que atua diretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky afirmava que o aprendizado precede o desenvolvimento, e que o ambiente cultural — especialmente aquele que oferece símbolos e linguagem — é indispensável para a construção do pensamento. A literatura infantil, nesse contexto, assume um papel educativo profundo, pois oferece elementos simbólicos que favorecem a internalização de conhecimentos, sentimentos e atitudes.

A escola, como espaço privilegiado de formação, tem, portanto, a responsabilidade de integrar a literatura infantil como parte estruturante do currículo, e não apenas como um recurso suplementar. O educador, por sua vez, torna-se mediador fundamental entre o livro e a criança. É ele quem escolhe as obras, prepara o ambiente, dá vida aos personagens, instiga a curiosidade e convida à reflexão. Como ressalta Silva (2003), a leitura literária, quando intencionalmente conduzida, "ensina a dialogar, a argumentar e a respeitar a diversidade". Nessa perspectiva, o ato de ler é também um ato ético, de construção da alteridade e da solidariedade.

Ademais, é importante destacar que a literatura infantil também contribui para o fortalecimento das relações sociais. Histórias que tratam de temas como amizade, respeito, diversidade, cooperação e tolerância ajudam a criança a desenvolver comportamentos pró-sociais e a compreender a importância de viver em comunidade. Como aponta Coelho (2000, p. 48), ao vivenciar experiências de alteridade por meio da leitura, a criança amplia sua capacidade de compreensão do outro, mesmo quando este é muito diferente de si. O autor observa que, ao entrar em contato com personagens que enfrentam desafios e se veem em situações diversas, as crianças não apenas aprendem a respeitar as diferenças, mas também a lidar com as semelhanças que unem os seres humanos, criando um terreno fértil para o desenvolvimento da empatia e da solidariedade.

Por fim, é preciso compreender que o acesso à literatura infantil de qualidade é um direito da criança, garantido, inclusive, por diretrizes legais como o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Promover a leitura desde a primeira infância é, portanto, um compromisso ético e social com a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos. Cunha (2002, p. 105) sintetiza com sensibilidade essa ideia ao afirmar que "a literatura é, talvez, o mais humano de todos os saberes, porque trabalha com a emoção, a sensibilidade e a inteligência". Essa abordagem reforça a importância da literatura não apenas como um conteúdo acadêmico, mas como uma experiência formadora da personalidade e da visão de mundo da criança, capaz de moldar seu caráter e sua forma de interagir com a sociedade.

Conclui-se, assim, que a literatura infantil deve ocupar um lugar de destaque nas práticas pedagógicas voltadas à infância, não apenas como um recurso didático, mas como uma ferramenta transformadora da educação. Investir na formação de leitores desde cedo é investir na construção de um mundo mais justo, empático e humanizado. É permitir que as crianças sonhem, questionem, imaginem e, sobretudo, se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a realidade a partir das palavras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 12. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil:

teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.
CORSO, Marcia Tiburi; CORSO, Renato. A psicanálise na educação: por que educar é uma arte? Petrópolis: Vozes, 2006.
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O livro infantil: teoria, crítica e história. 7. ed.
São Paulo: Ática, 2002.
LERNER, Delia. A formação de leitores na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS DESAFIOS ESTRUTURAIS E HUMANOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

ETIENE RODRIGUES PESSOA

RESUMO:
A efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras enfrenta uma distância significativa entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano escolar. Apesar dos avanços legais e da ampla discussão teórica sobre a inclusão, a prática revela inúmeros desafios estruturais e humanos. Entre os principais obstáculos estão as salas de aula superlotadas e a escassez de profissionais especializados da rede de apoio. Além disso, questões como o negacionismo por parte de algumas famílias quanto ao diagnóstico dos filhos somado a limitada articulação com os centros de apoio educacional especializado dificultam ainda mais a consolidação de práticas inclusivas efetivas. O artigo propõe uma reflexão crítica sobre essas barreiras, destacando a continuidade de investimentos em formação docente, infraestrutura adequada e ações colaborativas entre escola, família e rede de apoio, para que o direito à educação de qualidade para todos seja garantido de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Desafios Estruturais e Humanos; Formação Docente; Rede de Apoio Educacional.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras ainda representa um desafio significativo, marcado por uma evidente desarmonia entre o que é assegurado pelas políticas públicas e o que, de fato, se concretiza no cotidiano escolar. Apesar dos avanços normativos e teóricos como a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a adesão aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a realidade prática das instituições de ensino revela entraves persistentes que comprometem a efetivação desse direito.

Entre os principais obstáculos, destacam-se as salas de aula superlotadas, que dificultam a atenção individualizada e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de todos os estudantes. Soma-se a isso a escassez de profissionais especializados, como professores de apoio, além de uma formação inicial e continuada ainda insuficiente para que os docentes regulares se sintam preparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

As fragilidades na estrutura da rede de apoio educacional especializado também agravam o cenário. Muitos municípios brasileiros ainda não contam com centros de atendimento educacional especializado integrados ao sistema de ensino, o que prejudica o suporte contínuo e articulado às escolas.

Além das questões estruturais, fatores de ordem cultural e social também desempenham um papel relevante. O negacionismo de algumas famílias quanto ao diagnóstico de seus filhos motivado por estigmas, desinformação ou medo do preconceito compromete o acesso à intervenções pedagógicas mais eficazes. A falta de diálogo e articulação entre a escola, a família e os serviços especializados resulta em uma fragmentação dos processos de inclusão.

Dessa forma, torna-se evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que legislações e boas intenções. É necessário um compromisso coletivo, envolvendo os órgãos responsáveis, gestores, professores, famílias e a sociedade como um todo, para transformar as estruturas físicas, pedagógicas e culturais da escola, garantindo a equidade no acesso e na permanência do aprendizado.

Neste contexto, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre esses desafios estruturais e humanos que atravessam a implementação da educação inclusiva. Busca-se evidenciar a necessidade de ações integradas que envolvam a formação continuada de docentes, o investimento em infraestrutura adequada e a promoção de uma cultura colaborativa entre escola, família e rede de apoio, visando garantir o direito à educação de qualidade em sua plena diversidade.

Segundo Mantoan (2003), em seu trabalho sobre inclusão escolar, defende que a inclusão não se trata apenas de inserir estudan-

tes com deficiência no sistema regular de ensino, mas de transformar a escola para que ela possa acolher e valorizar a diversidade humana. Nessa perspectiva, a inclusão exige uma mudança de paradigma, passando da integração onde o aluno precisa se adaptar à escola para a inclusão onde a escola se adapta ao aluno. Ainda de acordo MANTOAN (2015, p. 87),

"A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto de exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós."

Carvalho (2004) complementa essa ideia ao afirmar que a inclusão requer um repensar das práticas pedagógicas, da organização escolar e das políticas públicas, de modo a garantir a aprendizagem de todos, respeitando suas singularidades. Para isso, é essencial o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, sustentada por valores como respeito, equidade, solidariedade e justiça social.
Além disso, autores como Sassaki (1997) e Aranha (2001) destacam que a construção de uma escola inclusiva está intimamente ligada à formação docente, ao planejamento pedagógico flexível e ao compromisso institucional com a eliminação de barreiras sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), por sua vez, reforça a importância das interações sociais e do meio para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, sendo especialmente relevante para compreender o potencial de aprendizagem de todos os sujeitos, inclusive daqueles com deficiência.
Dessa forma, a fundamentação teórica da educação inclusiva aponta para a necessidade de ações articuladas entre os diversos atores da comunidade escolar, políticas públicas consistentes e uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Esses elementos são essenciais para enfrentar os desafios que se interpõem entre a teoria e a prática da inclusão escolar no Brasil.

METODOLOGIA

O método adotado tem como objetivo identificar e compreender os aspectos estruturais e humanos que dificultam a implementação de práticas inclusivas, promovendo uma discussão fundamentada sobre os limites e as possibilidades do contexto educacional atual.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram selecionadas publicações acadêmicas, livros, artigos científicos, legislações e diretrizes nacionais que tratam da educação inclusiva, com ênfase em produções de autores reconhecidos na área, como Mantoan, Carvalho, Sassaki, Aranha e Vygotsky.
A escolha pela revisão de literatura como procedimento metodológico justifica- se pela relevância de compreender o debate conceitual e normativo que sustenta a inclusão escolar, bem como de identificar os principais desafios enfrentados no cotidiano das escolas públicas. A análise foi organizada por categorias temáticas como infraestrutura, formação docente, rede de apoio, cultura escolar e participação familiar, permitindo uma abordagem mais sistemática dos fatores que influenciam a efetividade da inclusão.
Assim, o estudo visa não apenas diagnosticar os problemas existentes, mas também apontar caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO – SUPERANDO BARREIRAS

Como vimos, a efetivação da educação especial inclusiva no Brasil esbarra em múltiplos desafios, que vão desde condições estruturais precárias até resistências de natureza cultural e institucional. A análise dos referenciais teóricos e normativos permite identificar pelo menos dois grandes eixos de barreiras: estruturais e humanas. A seguir, discute-se cada um deles em articulação com o contexto escolar contemporâneo.

DESAFIOS ESTRUTURAIS

Entre os entraves mais recorrentes no cotidiano escolar, destacam-se a superlotação das salas de aula, a falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica e a ausência

de profissionais especializados, como professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e intérpretes de Libras. Esses elementos comprometem não apenas a permanência dos estudantes com deficiência na escola, mas também sua aprendizagem e participação efetiva.

Como apontam Mantoan (2003) e Sassaki (1997), a inclusão só pode ser considerada efetiva quando as barreiras físicas, comunicacionais e instrucionais são identificadas e eliminadas de maneira sistemática. No entanto, observa-se que muitas escolas ainda não contam com infraestrutura básica adequada, o que limita o cumprimento das diretrizes para garantir a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em todas as áreas, sendo estas estabelecidas pela LBI (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), dois marcos fundamentais para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil.

BARREIRAS HUMANAS E ATITUDINAIS

Para além das limitações materiais, existem barreiras de ordem humana que dificultam a consolidação da inclusão escolar. A formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes, não contempla de forma efetiva a temática da educação inclusiva, gerando insegurança, resistência e desconhecimento sobre como adaptar práticas pedagógicas à diversidade dos alunos. A ausência de conteúdos específicos nos cursos de licenciatura e a oferta limitada de formações práticas comprometem a construção de uma postura inclusiva entre os educadores.

Além disso, muitos professores relatam sentimentos de isolamento no enfrentamento dos desafios cotidianos relacionados à inclusão escolar. A ausência de uma rede de apoio efetiva no ambiente educacional contribui para o fenômeno da "solidão pedagógica", em que o docente, mesmo bem-intencionado, acaba por reproduzir práticas excludentes por não dispor de tempo, formação ou suporte suficientes para promover mudanças significativas. Esse cenário pode ser agravado pelas condições adversas de trabalho, como as salas de aula superlotadas, que dificultam o atendimento individualizado e inviabilizam o acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes.

Outro fator relevante é a postura negacionista de algumas famílias em relação ao diagnóstico de seus filhos, o que pode atrasar o acesso a serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e dificultar o planejamento pedagógico adequado. Muitas vezes, esse negacionismo está associado ao medo do estigma, à desinformação ou à falta de orientação. Esse afastamento compromete a construção de vínculos entre escola e família, essenciais para o desenvolvimento integral do estudante.

Adicionalmente, a articulação ainda incipiente entre os centros de apoio educacional especializado e as escolas fragiliza a rede de suporte necessária para o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência. Muitas unidades escolares não possuem profissionais qualificados para mediar esse diálogo, o que impede a personalização das estratégias pedagógicas e a continuidade do acompanhamento interdisciplinar.

Autores como Carvalho (2004) e Aranha (2001) reforçam que a superação dessas barreiras exige o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, construída por meio de práticas colaborativas, diálogo permanente entre escola e família, e comprometimento institucional com a valorização da diversidade. É fundamental que o discurso inclusivo ultrapasse o plano das intenções e se concretize em ações cotidianas, baseadas no respeito, na escuta ativa e na corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educacional. CARVALHO (2004, p. 35),"Para caminhar em direção a uma escola efetivamente inclusiva, é necessário enfrentar os mecanismos de exclusão existentes no sistema educacional, ampliando-o, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e práticas pedagógicas e, principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem."

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA REDE DE APOIO

A formação continuada dos docentes é apontada como um dos pilares para a efetivação

da inclusão escolar, pois capacita os profissionais a lidarem com a diversidade em sala de aula de forma ética, sensível e competente. Para que a inclusão seja realmente vivenciada no cotidiano escolar, é necessário que os professores não apenas conheçam os fundamentos legais e teóricos, mas também desenvolvam competências práticas para adaptar metodologias, avaliar com equidade e construir ambientes de aprendizagem acessíveis a todos.

Cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo e práticas reflexivas colaborativas são estratégias essenciais nesse processo, pois promovem a troca de experiências, a problematização da prática pedagógica e a construção coletiva de soluções. A formação precisa ser contínua, contextualizada e articulada com as demandas reais das escolas, evitando abordagens genéricas ou pontuais que pouco contribuem para mudanças estruturais.

Vygotsky (1991), ao afirmar que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre por meio das interações sociais mediadas por adultos mais experientes, reforça o papel essencial do professor como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem. Sob essa perspectiva, o educador não apenas transmite conteúdos, mas organiza o ambiente educativo de modo a potencializar o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando seus ritmos, estilos e necessidades. VYGOTSKY (1991, p. 101),

"O que o educador faz no processo de ensino não é simplesmente transmitir conhecimentos prontos, mas organizar e mediar situações em que a criança possa desenvolver funções que ainda não estão plenamente formadas, mas que estão em processo de construção. [...] A mediação do adulto ou de um par mais experiente permite que a criança realize tarefas inicialmente impossíveis de serem feitassozinha."

Além da formação docente, é imprescindível o fortalecimento da rede de apoio, compreendida como um conjunto articulado de profissionais e recursos que colaboram diretamente com os professores no atendimento às necessidades educacionais específicas dos educandos com deficiência. Essa rede deve incluir a presença efetiva e não apenas pontual de intérpretes de Libras, auxiliares de sala, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais profissionais contribuem não apenas para a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas, mas também para o acompanhamento individualizado e contínuo dos educandos, promovendo uma inclusão que vá além da matrícula formal.

Nesse contexto, destaca-se ainda o papel fundamental da Tecnologia Assistiva (TA) como um dos pilares da rede de apoio. Segundo Sassaki (2012), a tecnologia assistiva compreende recursos, serviços e estratégias que promovem a funcionalidade e a autonomia de pessoas com deficiência, favorecendo sua participação nos ambientes escolares e sociais. Esses recursos incluem desde softwares de leitura de tela, pranchas de comunicação alternativa e sistemas ampliados de escrita, dispositivos físicos, teclados adaptados, lupas eletrônicas e mobiliário acessível. Quando corretamente utilizados e integrados às práticas pedagógicas, esses recursos potencializam a aprendizagem e reduzem barreiras de acesso ao currículo escolar.

Para que a rede de apoio seja realmente eficaz, é necessário que haja articulação entre todos os seus membros, planejamento coletivo das intervenções e o reconhecimento de que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada entre professores, gestores, profissionais de apoio e comunidade escolar.

No entanto, muitas escolas ainda enfrentam a precariedade ou a inexistência dessa rede, o que sobrecarrega os professores e compromete a qualidade do processo educativo. A articulação efetiva entre a escola, a família e os centros de apoio educacional especializado é fundamental para garantir o atendimento integral aos educandos. Quando essa parceria é consolidada, cria-se uma rede de corresponsabilidade capaz de promover práticas mais humanizadas, equitativas e inclusivas.

Portanto, investir na formação docente e no fortalecimento da rede de apoio não deve ser visto como um gasto, mas como um compromisso com a qualidade da educação pública e com o pleno exercício do direito de

aprender de todos, independentemente de suas condições ou características individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da educação especial inclusiva no Brasil ainda representa um desafio complexo, atravessado por contradições entre os avanços legais e teóricos e a realidade concreta das escolas públicas. A análise dos obstáculos estruturais e humanos evidencia que a inclusão escolar não se realiza apenas por meio de políticas públicas bem intencionadas, mas requer ações práticas, articuladas e contínuas, que envolvam todos os atores do processo educativo.

As dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino como salas superlotadas, falta de recursos, incluindo o humano somam-se a barreiras atitudinais, como a resistência de educadores e o negacionismo familiar, comprometendo a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Sassaki (2012) lembra que uma sociedade inclusiva se constrói com base na convivência com a diferença e na desconstrução de barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais e pedagógicas. Nesse sentido, a escola pública tem o papel estratégico de promover não apenas a acessibilidade física e curricular, mas também uma cultura escolar acolhedora, crítica e comprometida com a equidade.

Além disso, a formação continuada dos professores aparece como condição imprescindível. Carvalho (2013) destaca que o paradigma da inclusão requer um novo posicionamento ético e profissional do educador, que deve estar preparado para lidar com a diversidade e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, a formação docente no Brasil ainda é, em muitos casos, fragmentada e distante da realidade das escolas, o que compromete a eficácia das políticas inclusivas (OLIVEIRA, 2013).

A efetivação da inclusão também demanda o fortalecimento da gestão escolar democrática e da articulação entre diferentes setores sociais. Como propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a atuação intersetorial e a participação da comunidade escolar são fundamentais para promover ações integradas que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar não pode ser compreendida como um ponto de chegada, mas como um processo pedagógico, político e social em constante construção. É necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas de ações práticas que envolvam a reestruturação física e pedagógica das instituições escolares, a formação continuada dos profissionais da educação, o fortalecimento das Salas de Recursos Multifuncionais, a disponibilização de apoios especializados e o incentivo à construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o capacitismo. Somente assim será possível garantir o direito à educação de qualidade para todos, assegurando a plena participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial no contexto da escola comum.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação especial: a escola para todos os cidadãos. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: o paradigma do século XXI. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler de. Inclusão: o paradigma do século XXI. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão es-

colar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. Educando crianças com necessidades especiais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de (Org.). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão escolar e inclusão: desafios para a efetivação de políticas públicas. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 35-49, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos.
Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos.
8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA ANDREO SILVA

RESUMO
A alfabetização e o letramento na Educação Infantil são processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Enquanto a alfabetização envolve a decodificação do código escrito, o letramento possibilita o uso significativo da leitura e da escrita no cotidiano, ampliando a comunicação e a compreensão do mundo. Diante disso, esta pesquisa busca refletir sobre a importância desses processos nos primeiros anos escolares, destacando como se complementam e quais estratégias podem torná-los mais eficazes e prazerosos. Diante das dificuldades enfrentadas por muitas crianças no aprendizado da leitura e da escrita, é essencial repensar metodologias, incorporando práticas lúdicas, como jogos, brincadeiras e literatura infantil, para tornar o ensino mais significativo e envolvente. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da alfabetização e do letramento na formação dos pequenos leitores e escritores, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados da área. A expectativa é que a pesquisa contribua para a reflexão de educadores e pesquisadores, incentivando práticas pedagógicas que valorizem não apenas a técnica, mas também o sentido e a funcionalidade da linguagem escrita. Afinal, alfabetizar e letrar é abrir caminhos para um futuro repleto de possibilidades e descobertas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever vai muito além de decifrar letras e palavras. A alfabetização e o letramento são pilares essenciais no crescimento das crianças, ajudando-as a pensar, se comunicar e interagir com o mundo. Enquanto a alfabetização ensina a decodificar o código escrito, o letramento é sobre dar significado a esse conhecimento, usando a leitura e a escrita no dia a dia. Na Educação Infantil, esses processos começam a ganhar forma, criando as bases para uma vida inteira de aprendizagem.

Justifica-se a pesquisa para entender como as crianças pequenas aprendem é fundamental para oferecer a elas experiências ricas e significativas. Cada criança tem seu tempo e seu jeito de aprender, e a escola precisa acolher essas diferenças. Diante das dificuldades que muitos alunos enfrentam, é preciso repensar estratégias, buscando métodos que tornem o aprendizado da leitura e da escrita mais natural, prazeroso e eficaz. Este trabalho traz como objetivo refletir sobre a importância da alfabetização e do letramento nos primeiros anos escolares, mostrando como eles se complementam e quais abordagens podem ajudar no desenvolvimento das crianças. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica, baseada em autores renomados da área, a fim de compreender as principais discussões teóricas sobre o tema e suas aplicações no contexto educacional.

A expectativa é que essa pesquisa inspire educadores e pesquisadores a repensar suas práticas, fortalecendo um ensino que valorize não só a técnica, mas também o significado por trás de cada palavra. Afinal, alfabetizar e letrar é abrir portas para um futuro de descobertas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM NA EDUCAÇÃO

Alfabetização e letramento são processos que se complementam na formação dos indivíduos, indo além do simples reconhecimento de letras e palavras. Imagine uma criança que sabe decifrar todas as palavras de um livro, mas não compreende a história, ou um adulto que assina o próprio nome, mas não consegue interpretar uma notícia no jornal.

Esses exemplos demonstram que ler e escrever não se resumem à decodificação de símbolos, mas envolvem a atribuição de significado a eles no mundo real. A alfabetização e o letramento são como dois lados da mesma moeda: enquanto a alfabetização ensina o código escrito, o letramento permite que esse conhecimento seja aplicado em

situações do cotidiano.
Segundo Moraes e Silva (2023) a alfabetização representa o primeiro passo, comparável ao aprendizado das regras de um jogo. É nessa fase que as crianças descobrem que cada letra tem um som, que as sílabas formam palavras e que essas palavras podem ser lidas e escritas. Estudos de pesquisadoras como Ferreiro (2020) mostram que essa aprendizagem não ocorre de maneira mecânica; pelo contrário, as crianças constroem hipóteses, testam ideias e, gradualmente, dominam o sistema de escrita. No entanto, se a escola se limitar a essa etapa, o aluno pode se tornar apenas um "decifrador" de textos, sem desenvolver a capacidade de utilizá-los de forma significativa. Isso seria como aprender a dirigir um carro apenas na teoria, sem nunca experimentar a prática.
O letramento, por sua vez, é onde a escrita ganha propósito e significado. Não basta apenas saber ler a palavra "água"; é preciso compreender o contexto em que ela aparece, seja em um rótulo, um poema ou um aviso de perigo. O letramento se manifesta em ações do dia a dia, como escrever uma carta para um amigo, interpretar uma receita de bolo ou discutir uma notícia nas redes sociais. Ele transforma a escrita em algo vivo e funcional, possibilitando que a criança explore o mundo de maneira mais profunda.
De acordo com Morttati (2023) por muito tempo, a escola tratou alfabetização e letramento como processos separados, ensinando primeiro as letras e, só depois, preocupando-se com a aplicação desse conhecimento. Hoje, sabe-se que essa divisão não faz sentido, pois a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando as crianças são incentivadas a brincar de escrever lista de compras, produzir bilhetes mesmo com erros, ouvir histórias e debater seus significados, além de criar textos reais, como convites ou diários. Quando alfabetização e letramento caminham juntos, a aprendizagem se torna mais significativa, evitando questionamentos como "para que isso serve?", pois a escrita já faz parte do dia a dia da criança.
O papel da escola e das famílias é fundamental nesse processo. Professores e responsáveis podem contribuir de diversas formas, como promovendo o contato com diferentes tipos de leitura, desde embalagens até contos de fadas, incentivando a escrita sem exigir perfeição desde o início e demonstrando como a escrita está presente no mundo, seja em placas, cartas, músicas ou até memes. O objetivo não é apenas formar alunos que saibam ler, mas cidadãos capazes de pensar, questionar e se expressar por meio da palavra (Tfouni, 2021).
Alfabetização e letramento são como sementes plantadas juntas: uma fornece a estrutura, enquanto a outra permite que o conhecimento floresça e se transforme em comunicação, crítica e criatividade. Na educação, é essencial cuidar de ambos para garantir que cada criança não apenas leia, mas compreenda; não apenas escreva, mas consiga se comunicar com clareza. Afinal, o verdadeiro poder das palavras está na sua capacidade de transformar realidades e ampliar horizontes.

OS MESTRES QUE REVOLUCIONARAM A ALFABETIZAÇÃO: FREIRE, FERREIRO, SOARES E TEBEROSKY

Aprender a ler e escrever nunca foi apenas sobre juntar letras. É um processo que envolve descoberta, identidade e poder. Quatro grandes pensadores Paulo Freire, Emília Ferreiro, Magda Soares e Ana Teberosky mudaram para sempre a forma como entendemos a alfabetização e o letramento. Eles nos mostraram que a escrita não é um código a ser decorado, mas uma ferramenta de liberdade, pensamento e conexão com o mundo.
Paulo Freire não via a alfabetização como uma simples técnica, mas como um caminho para a autonomia. Para ele, ensinar a ler era também ensinar a pensar o mundo. Seu método, criado nas comunidades de adultos analfabetos do Nordeste, partia de uma ideia simples: antes de ler palavras, precisamos "ler" a realidade. Ele utilizava palavras geradoras, ou seja, termos do cotidiano dos alunos, como "trabalho", "casa" e "terra", para iniciar a alfabetização, ligando a escrita às suas lutas sociais.
Além disso, defendia o diálogo em vez de uma aula tradicional, pois o professor não deveria ser um "detentor do saber", mas sim um parceiro na construção do conhecimento. Para Freire, a conscientização era essencial, pois aprender a escrever "chuva" ganhava sentido quando discutiam a seca

que viviam. Sua obra Pedagogia do Oprimido (1970) ainda hoje inspira educadores que acreditam que alfabetizar é libertar.
Já Emília Ferreiro revolucionou a alfabetização ao provar que as crianças não são "tábulas rasas", mas sim sujeitos ativos que pensam, testam e criam teorias sobre a escrita antes mesmo da escola. Com Ana Teberosky, ela mostrou que a aprendizagem passa por etapas fascinantes: na fase présilábica, a criança faz rabiscos que "imitam" a escrita, mas ainda sem relação com sons; na fase silábica, cada letra representa uma sílaba, como "CBO" para "cachorro"; e na fase alfabética, há o domínio do código, mesmo com erros criativos, como "cazoru" em vez de "cachorro". Seu livro Psicogênese da Língua Escrita (1979) enterrou métodos mecânicos de cartilha e defendeu que o erro é parte do aprendizado.
Magda Soares trouxe um olhar essencial: saber decifrar letras não significa saber usar a escrita na vida. Ela cunhou a diferença entre alfabetização dominar o sistema de escrita (letras, sílabas, ortografia) e letramento saber para que serve a escrita, seja para ler um jornal, escrever um protesto ou interpretar um meme. Em Letramento e Alfabetização (2003), ela alertou que uma criança pode ser alfabetizada na escola, mas não letrada se nunca viu seus pais lerem um livro. Daí a importância de ambientes ricos em textos, que vão além dos livros didáticos, incluindo receitas, placas, bilhetes e jornais.
Por fim, Ana Teberosky, parceira de Emília Ferreiro, mostrou que as crianças aprendem escrevendo "errado" e que os textos reais importam mais do que exercícios repetitivos. Listas de supermercado, nomes em murais e histórias lidas em voz alta ensinam mais do que simplesmente copiar palavras. Ela também defendeu que a escrita é social, pois, quando uma criança vê adultos lendo e escrevendo, ela quer participar desse "clube" dos letrados. Em Aprendendo a Escrever (1993), ela destacou que a sala de aula deve ser um laboratório de tentativas, onde os "erros" são degraus para a compreensão.
Esses quatro pensadores nos deixaram lições eternas: Freire mostrou que a alfabetização é política. Ferreiro provou que as crianças são pesquisadoras da língua; Soares ressaltou que ler e escrever só faz sentido no mundo real; e Teberosky reforçou que a escrita se aprende usando, não copiando. Hoje, suas ideias vivem em professores que discutem notícias em vez de apenas soletrar palavras, celebram os rabiscos das crianças como primeiras escritas e enchem a sala de aula de livros, cartas, jornais e histórias. Afinal, como diria Freire, "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção". Esses mestres nos ensinaram justamente isso: a alfabetização não é um fim é o começo de uma vida inteira de leitura do mundo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
A alfabetização e o letramento na Educação Infantil são processos interligados que se complementam: enquanto um ensina a decodificação da leitura e da escrita, o outro demonstra sua função social e utilidade no cotidiano. No Brasil, esses aspectos representam um grande desafio educacional, mas também uma oportunidade valiosa para transformar a vida das crianças desde a primeira infância. A alfabetização refere-se à aquisição do código escrito, ou seja, ao momento em que a criança percebe que os sinais gráficos representam sons e significados.
De acordo com Ferreiro (2020), esse processo não ocorre de forma passiva, mas sim por meio da formulação de hipóteses, testes e descobertas que levam ao domínio do alfabeto. Já o letramento vai além da mecânica da escrita, pois envolve o uso da leitura e da escrita em contextos reais. A criança precisa compreender a funcionalidade de um bilhete, uma receita ou uma história, e não apenas reconhecer letras e formar palavras. Magda Soares destaca que alfabetizar sem letrar equivale a ensinar a nadar em uma piscina vazia: a criança pode imitar os movimentos, mas não saberá como agir quando for colocada em uma situação real.

Diferentes teorias auxiliam na compreensão do processo de aprendizagem da escrita. O construtivismo, defendido por Ferreiro e Teberosky, considera que as crianças não são recipientes vazios, mas constroem seu próprio conhecimento sobre a escrita ao passar por diferentes estágios, desde os rabiscos até as primeiras palavras. Nesse pro-

cesso, os erros não representam falhas, mas evidências do pensamento em ação, como quando uma criança escreve "AU" para "cachorro".

Para Soares (2022) a perspectiva sociolinguística, proposta por Street, ressalta que a escrita não é neutra, pois reflete cultura, poder e identidade, sendo essencial discutir o porquê de certas palavras serem mais frequentes e quem são os autores dos textos lidos. Já o interacionismo, defendido por Vygotsky, destaca a importância das interações sociais no aprendizado, demonstrando que o contato com a leitura e a escrita em diferentes contextos, seja por meio de um professor lendo em voz alta, de um amigo compartilhando um livro ou de uma família escrevendo juntos a lista de compras, contribui significativamente para o desenvolvimento da alfabetização.

Na sala de aula, práticas pedagógicas eficazes podem fazer a diferença no processo de alfabetização e letramento. Criar um ambiente que incentive a leitura e a escrita, como cantos de leitura com livros acessíveis, o uso de nomes nos materiais escolares e a exposição de textos variados, torna o contato com a linguagem escrita mais natural e significativo.

O estímulo à contação de histórias, tanto na forma de ouvir, recontar ou inventar narrativas, ajuda a desenvolver o desejo de ler. Para Cardoso (2022) a valorização da escrita espontânea das crianças, permitindo que registrem palavras "do jeito delas", fortalece sua confiança e autonomia no aprendizado. Além disso, brincadeiras com palavras, como jogos de rimas e caça-palavras, tornam o aprendizado lúdico e envolvente. O uso de textos autênticos, como bilhetes, cartazes e notícias da escola, amplia a percepção das crianças sobre a função da escrita na vida cotidiana.

Mais do que um processo mecânico, alfabetizar e letrar na Educação Infantil significa proporcionar às crianças oportunidades para explorar sua curiosidade, perceber a escrita como uma ferramenta de comunicação e expressão e, sobretudo, garantir que todas, independentemente de sua origem, possam se reconhecer como leitoras e escritoras do mundo.

O USO DE JOGOS, BRINCADEIRAS E LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem na infância vai muito além da sala de aula, construindo-se por meio de vivências sensoriais, emocionais e sociais. Nesse contexto, os jogos, as brincadeiras e a literatura infantil tornam-se aliados essenciais. Brincar não é apenas uma forma de diversão, mas um caminho natural para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Contar histórias e propor atividades lúdicas estimula o raciocínio, a socialização e ajuda a criança a compreender o mundo através de diferentes formas de expressão.

Jogos e brincadeiras são mais do que simples passatempos; são ferramentas poderosas para a aprendizagem. Eles criam situações que desafiam a criança a resolver problemas, interagir com os colegas e exercitar a criatividade. Vygotsky (1984) enfatiza que a aprendizagem acontece nas trocas sociais, e o brincar amplia o conhecimento da criança. Brincadeiras como telefone sem fio, forca e caça-palavras trabalham a percepção dos sons e a identificação de padrões na língua, habilidades fundamentais para a alfabetização. Já quebra-cabeças, jogos de encaixe e atividades com rimas fortalecem a memória, a concentração e o raciocínio. Além disso, o lúdico ensina valores importantes, como cooperação, respeito às regras e divisão de tarefas, tornando-se uma estratégia essencial para um aprendizado mais significativo e motivador.

A literatura infantil, por sua vez, abre portas para o mundo das palavras, apresentando diferentes tipos de textos e enriquecendo o vocabulário e a cultura das crianças. Soares (2003) destaca que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas formar leitores capazes de usar a linguagem no dia a dia. Contos de fadas, fábulas, poesias e histórias rimadas não apenas divertem, mas também estimulam a imaginação e a empatia, permitindo que as crianças reflitam sobre sentimentos, valores e sua própria realidade.

Uma das práticas mais ricas para o desenvolvimento da linguagem é a contação de histórias. Segundo Vygotsky (1984), a fala se aprimora nas interações sociais, e ouvir narrativas ajuda a ampliar o repertório e a compreender melhor a estrutura dos textos.

O uso de fantoches, dramatizações e livros ilustrados torna a experiência ainda mais envolvente, ao mesmo tempo em que treina a escuta atenta, a expressão oral e a interpretação de textos, habilidades fundamentais para a leitura e a escrita. Dessa forma, ao integrar brincadeiras e literatura ao cotidiano infantil, proporciona-se um ambiente rico e estimulante para o aprendizado.

A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR NA ESCOLA E EM CASA

A alfabetização é muito mais do que o simples domínio do código escrito; é um processo complexo e dinâmico que envolve tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a interação social da criança. Nesse contexto, o ambiente em que ela está inserida seja na escola ou em casa desempenha um papel decisivo. Um verdadeiro ambiente alfabetizador não se limita a expor a criança a letras e palavras, mas cria oportunidades significativas de interação com a linguagem escrita, despertando sua curiosidade e autonomia.

Na escola, a construção de um ambiente alfabetizador exige mais do que cartazes coloridos e listas de palavras. É preciso que o espaço seja intencionalmente organizado para promover experiências ricas e contextualizadas com a leitura e a escrita. Como destaca Soares (2020), a alfabetização só se consolida quando a criança compreende a função social da escrita, ou seja, quando percebe que ler e escrever são práticas presentes no cotidiano, e não apenas exercícios escolares.

Para isso, a sala de aula deve ser um lugar onde a escrita ganha vida: murais com produções dos alunos, cantinhos de leitura, rótulos nos objetos, livros acessíveis e atividades que incentivem a leitura compartilhada e a produção textual. O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador, criando situações lúdicas e interativas como jogos de palavras, contação de histórias e rodas de leitura que transformam a alfabetização em um processo ativo e prazeroso.

Como aponta Vygotsky (1984), o aprendizado se dá nas interações sociais. Assim, a escola deve ser um espaço de troca, onde as crianças possam experimentar a escrita coletivamente, discutir textos e construir conhecimento em conjunto. Além disso, é fundamental integrar a oralidade ao processo de alfabetização, pois é por meio da fala que as crianças ampliam seu vocabulário, compreendem a estrutura dos textos e desenvolvem a consciência fonológica, habilidades essenciais para a leitura e a escrita.

De acordo com Hashimoto (2024) se a escola é o espaço formal de aprendizagem, a família é o primeiro ambiente alfabetizador da criança. Pesquisas mostram que crianças que crescem em lares onde a leitura é valorizada seja por meio de livros, revistas ou até mesmo pequenos hábitos, como escrever lista de compras desenvolvem maior familiaridade com a escrita e apresentam mais facilidade na alfabetização.

Ler para os filhos, incentivá-los a criar suas próprias histórias e celebrar suas tentativas de escrita são gestos simples, mas poderosos, que fazem toda a diferença. Ter acesso a livros, gibis e outros materiais escritos em casa também contribui para a formação de um repertório linguístico mais rico, facilitando a fluência na leitura e na escrita.

Além disso, o exemplo dos adultos é fundamental. Quando a criança vê seus pais ou cuidadores lendo seja um romance, um jornal ou mesmo uma mensagem no celular ela percebe que a escrita tem um sentido real no mundo. Assim, mais do que ensinar regras gramaticais, a família pode transformar a leitura e a escrita em atividades naturais e prazerosas, estimulando o interesse da criança pela linguagem.

Segundo Santos et al. (2024) a alfabetização não acontece no vácuo; ela é fruto de um contexto social e cultural que envolve escola, família e comunidade. Enquanto a escola deve oferecer um ambiente estruturado e estimulante, com práticas pedagógicas significativas, a família complementa esse processo, integrando a leitura e a escrita ao cotidiano da criança.

Reconhecer a importância do ambiente alfabetizador é essencial para repensar estratégias que tornem a alfabetização um processo natural, significativo e prazeroso. Investir nesses espaços desde a primeira infância é o caminho para formar leitores e escritores críticos, autônomos e engajados, capazes de usar a linguagem como ferramenta de expressão e transformação ao longo da vida.

CONCLUSÃO

A alfabetização na Educação Infantil não se resume a juntar sílabas ou copiar palavras. É um processo vivo, que envolve descobertas, interações e, acima de tudo, significado. Quando uma criança aprende a ler e escrever, ela não está apenas decifrando códigos está ganhando ferramentas para pensar, se expressar e participar do mundo à sua volta. Esta pesquisa reforça que alfabetização e letramento caminham juntos. Não basta dominar o "bê-á-bá" se a criança não compreender para que serve a escrita. Ler um bilhete, escrever seu nome, folhear um livro de histórias ou ajudar a fazer a lista do mercado são situações reais que mostram à criança: a linguagem escrita tem poder.

Aprender a ler e escrever não é só juntar letras e formar palavras. É muito mais do que isso. A alfabetização ajuda a entender o mundo, se comunicar melhor e até a ter mais independência no dia a dia. Mas não adianta só saber ler e escrever se não entende para que isso serve. É aí que entra o letramento, que faz com que a gente consiga usar a leitura e a escrita de um jeito útil e real, seja para ler um livro, mandar uma mensagem ou escrever um bilhete para alguém.

Na escola, um ambiente cheio de letras, livros e oportunidades para escrever faz toda a diferença. Só que não basta ter cartazes e textos na parede se as crianças não interagem com isso. Atividades como contar histórias, brincar com rimas e escrever pequenas frases ajudam muito a aprender de forma natural e divertida.

Mas não é só na escola que isso importa! Em casa, o exemplo dos pais e responsáveis faz toda a diferença. Quando uma criança vê alguém lendo um livro, anotando algo ou até mesmo escrevendo uma lista de compras, ela percebe que a escrita faz parte da vida real. Pequenos hábitos, como ler uma historinha antes de dormir ou escrever juntos, ajudam a criar esse interesse.

Cada criança aprende no seu tempo, e tudo bem! O importante é que esse processo seja respeitado e incentivado, sem pressão. Mais do que ensinar a ler e escrever, a alfabetização e o letramento preparam a gente para pensar, se expressar e se conectar com os outros. No fim das contas, aprender a ler e escrever não é só sobre decifrar palavras é sobre abrir portas para um mundo cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Geni Santana. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 31, p. 25-28, 2022.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

HACHIMOTO, Angra Lima. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: Construindo caminhos para o saber. Epitaya E-books, v. 1, n. 61, p. 117-124, 2024.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, p. 1-16, 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2023.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega et al. O uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento na educação infantil.

Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 11, n. 26, p. 168-187, 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

RESUMO
Este estudo discute a importância do ensino de Geografia e História como ferramentas fundamentais para a formação de uma cidadania global crítica, consciente e atuante. Diante dos desafios complexos que marcam o século XXI, como mudanças climáticas, desigualdades sociais e econômicas, crises migratórias e degradação ambiental, torna-se urgente repensar o papel da escola como espaço de reflexão e ação. Geografia e História, por suas naturezas investigativas e contextualizadoras, oferecem contribuições essenciais para que os alunos compreendam não apenas o funcionamento do mundo, mas também suas próprias posições e responsabilidades enquanto cidadãos globais. O ensino de Geografia permite a análise das interações entre sociedade e natureza, enfatizando temas como sustentabilidade, território, mobilidade populacional e recursos naturais. Já a História possibilita o entendimento das transformações sociais ao longo do tempo, a valorização das lutas por direitos, o reconhecimento da diversidade cultural e a desconstrução de preconceitos. A articulação entre essas disciplinas amplia o olhar crítico dos estudantes, promovendo o respeito às diferenças, a empatia e o compromisso com o bem comum. A problematização central deste trabalho indaga como garantir que o ensino dessas áreas vá além da mera transmissão de conteúdos e, de fato, estimule ações concretas e sustentáveis diante dos desafios globais. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o impacto do ensino integrado de Geografia e História na promoção da consciência ambiental e social, bem como na formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética, crítica e responsável em seus contextos locais e globais. Para atingir esse objetivo, a pesquisa adota uma abordagem exploratória, de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica atualizada, com base em produções científicas disponíveis em bases como Scielo, Google Scholar e BASE, publicadas entre 2019 e 2023. A análise parte do pressuposto de que uma educação para a cidadania global exige metodologias ativas, abordagens interdisciplinares, formação docente crítica e, sobretudo, a valorização dos estudantes como agentes de transformação social.

Palavras-chave: Geografia; História; Cidadania Global; Conscientização Ambiental; Ações Sustentáveis.

ABSTRACT
This study explores the significance of teaching Geography and History as essential tools for developing critical, conscious, and active global citizenship. In light of the complex challenges of the 21st century—such as climate change, social and economic inequalities, migratory crises, and environmental degradation—it is urgent to rethink the role of the school as a space for reflection and action. Geography and History, by their investigative and contextual nature, provide essential contributions to students' understanding of how the world functions and their own roles and responsibilities as global citizens. Geography enables the analysis of interactions between society and nature, focusing on themes such as sustainability, territorial organization, population mobility, and the use of natural resources. History, in turn, offers insight into social transformations over time, the valorization of human rights struggles, recognition of cultural diversity, and deconstruction of prejudice. The articulation of these disciplines broadens students' critical thinking, promoting respect for differences, empathy, and a commitment to the common good. The central question of this study is how to ensure that teaching these subjects goes beyond the mere transmission of content to genuinely inspire sustainable and concrete actions in the face of global challenges. The main objective of the research is to analyze the impact of integrated teaching of Geography and History on promoting environmental and social awareness and on forming individuals capable of acting ethically, critically, and responsibly in both local and global contexts. To achieve this,

a qualitative exploratory methodology was adopted, based on a bibliographic review of recent scientific publications from databases such as Scielo, Google Scholar, and BASE, published between 2019 and 2023. The analysis is based on the premise that education for global citizenship requires active methodologies, interdisciplinary approaches, critical teacher training, and, above all, the recognition of students as agents of social transformation.

Key words: Geography; History; Global Citizenship; Environmental awareness; Sustainable Actions.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia e História desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos globais do século XXI. Essas disciplinas não apenas oferecem conhecimento sobre o mundo em que vivemos e o passado que moldou nossa realidade atual, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a cidadania global.

Em primeiro lugar, a Geografia proporciona uma compreensão abrangente da diversidade de lugares, povos, culturas e sistemas naturais ao redor do globo. Ao aprender sobre as características físicas e humanas da Terra, os estudantes são capacitados a apreciar e respeitar a riqueza da diversidade cultural e ambiental. Isso é crucial para a cidadania global, pois promove o respeito mútuo e a valorização da pluralidade de identidades e perspectivas.

A delimitação deste estudo é compreender o ensino de geografia e história para a cidadania global. O estudo da Geografia possibilita uma análise crítica das interações entre sociedade e meio ambiente. Os alunos aprendem sobre questões como mudanças climáticas, uso de recursos naturais, distribuição populacional e desigualdades socioeconômicas, desenvolvendo assim uma consciência ambiental e social necessária para a cidadania global responsável. Eles são incentivados a pensar em soluções sustentáveis para os desafios globais, promovendo ações individuais e coletivas em prol de um mundo mais equitativo e ecologicamente saudável. Desta forma, como problematização a seguinte pergunta é essencial: Como podemos garantir que o estudo da Geografia não apenas promova a conscientização ambiental e social, mas também inspire ações concretas e sustentáveis para enfrentar os desafios globais, como as mudanças climáticas, o uso de recursos naturais, a distribuição populacional desigual e as disparidades socioeconômicas?

Como hipótese e em resposta a problematização; o ensino de História oferece insights valiosos sobre as experiências humanas ao longo do tempo e em diferentes partes do mundo. Ao estudar eventos históricos, processos de mudança e continuidade, bem como as lutas e conquistas de diferentes grupos sociais, os alunos desenvolvem empatia, compreensão e tolerância. Eles aprendem a reconhecer a complexidade das narrativas históricas e a questionar estereótipos e preconceitos, habilidades essenciais para uma cidadania global informada e crítica.

O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto do ensino integrado de Geografia e História na promoção da consciência ambiental e social para a cidadania global responsável. Portanto, fazendo-se necessários os seguintes objetivos específicos: estudar a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia e História para desenvolver a consciência ambiental e social dos alunos; pesquisar as percepções dos estudantes em relação às questões ambientais e sociais abordadas no currículo de Geografia e História, identificando seu nível de engajamento e compreensão das temáticas; demonstrar os impactos das ações individuais e coletivas dos alunos, resultantes do aprendizado em Geografia e História, na promoção de soluções sustentáveis e na participação ativa em iniciativas para um mundo mais equitativo e ecologicamente saudável.

Este estudo se justifica pelo fato que a História permite que os estudantes reflitam sobre os valores, direitos e responsabilidades que moldam as sociedades contemporâneas. Eles exploram temas como democracia, justiça social, direitos humanos e conflitos internacionais, compreendendo as diferentes perspectivas e interesses em jogo. Isso os capacita a se envolverem de forma construtiva no debate público, a defenderem causas de justiça e a agirem como agentes de mu-

dança positiva em suas comunidades e no mundo em geral. Portanto, o ensino integrado de Geografia e História para a cidadania global é essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI. Ao adquirirem conhecimento, habilidades e valores fundamentais por meio dessas disciplinas, os estudantes se tornam cidadãos globais conscientes, engajados e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, sustentável e pacífico.

Esse estudo exploratório qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica. As seguintes bases de dados que foram acessadas; SCIELO, GOOGLE SCHOLAR e BASE, disponíveis online e publicados de 2019 a 2023. Este estudo está dividido em um capítulo e dois subcapítulos. O primeiro capítulo aborda as estratégias pedagógicas no ensino de geografia e história. O primeiro subcapítulo apresenta as percepções dos estudantes sobre questões ambientais e sociais. O segundo subcapítulo aborda os impactos das ações dos alunos para um mundo mais sustentável.

2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

No contexto do ensino de Geografia e História, as estratégias pedagógicas desempenham um papel crucial na promoção da compreensão holística das questões ambientais e sociais entre os alunos. Uma das abordagens mais eficazes é a integração de conteúdos dessas duas disciplinas, permitindo que os estudantes conectem os eventos históricos com os desafios contemporâneos enfrentados pela sociedade global. Essa abordagem interdisciplinar não só enriquece o aprendizado, mas também incentiva os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla e crítica das dinâmicas sociais e ambientais (MORAES et al., 2020).

Além disso, de acordo com Costa et al., (2020) o uso de recursos didáticos adequados desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Materiais como mapas interativos, documentos históricos, imagens, vídeos e simulações permitem uma abordagem mais dinâmica e envolvente, tornando o aprendizado mais acessível e significativo para os alunos. A utilização de tecnologias educacionais também pode ser uma estratégia eficaz, especialmente no contexto atual em que a digitalização e o acesso à informação são essenciais para a educação.

Outro aspecto importante das estratégias pedagógicas é a aplicação de metodologias ativas e participativas. Em vez de apenas transmitir informações, os professores são incentivados a adotar abordagens que estimulem o pensamento crítico, a pesquisa, o debate e a resolução de problemas. Por meio de atividades práticas, como estudos de caso, projetos de pesquisa, debates e trabalhos em grupo, os alunos são desafiados a aplicar o conhecimento adquirido para analisar e propor soluções para questões complexas relacionadas ao meio ambiente e à sociedade (SILVA et al., 2020).

De acordo com Pinto et al., (2022) outra estratégia eficaz é a contextualização dos conteúdos, tornando-os relevantes e significativos para a vida dos alunos. Ao relacionar os conceitos de Geografia e História com experiências pessoais, eventos atuais e desafios globais, os estudantes são estimulados a refletir sobre seu papel como cidadãos globais responsáveis. Isso fortalece a conexão entre o aprendizado em sala de aula e a vida real, incentivando os alunos a se envolverem ativamente em questões sociais, ambientais e culturais.

As estratégias pedagógicas no ensino de Geografia e História desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos globais conscientes e engajados. A integração de conteúdos, o uso de recursos didáticos variados, a aplicação de metodologias ativas e a contextualização dos conteúdos são elementos essenciais para promover uma educação de qualidade que prepara os alunos para os desafios e responsabilidades do século XXI.

A aplicação de estratégias pedagógicas eficazes no ensino de Geografia e História é essencial para o fortalecimento da consciência crítica dos estudantes em relação aos desafios do mundo contemporâneo. A abordagem interdisciplinar que une essas duas disciplinas não apenas facilita o entendimento de processos sociais, políticos e ambientais complexos, mas também estimula o engajamento ativo dos alunos como protagonistas de mudanças. Quando o conhecimento geográfico é articulado com os contextos histó-

ricos, os estudantes passam a compreender as raízes dos problemas atuais e a visualizar possíveis caminhos para um futuro mais justo e sustentável (MORAES et al., 2020).

Entre as estratégias mais valorizadas no contexto da educação para a cidadania global está o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas, os estudos de caso e os debates orientados. Essas metodologias favorecem a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a apropriação do conteúdo escolar como ferramenta de transformação social. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas participativas amplia a capacidade de análise dos alunos, permitindo que eles associem os conteúdos escolares à sua realidade local e global (SILVA et al., 2020).

O uso de recursos didáticos diversificados também desempenha um papel importante nesse processo. Materiais como mapas digitais, plataformas de georreferenciamento, fontes históricas, documentários, podcasts e infográficos contribuem para tornar o ensino mais atrativo e acessível, permitindo que os estudantes explorem os conteúdos de maneira mais interativa. A incorporação de tecnologias digitais no cotidiano escolar representa uma oportunidade para conectar os alunos às realidades globais e estimular o pensamento sistêmico (COSTA et al., 2020).

A formação continuada dos professores é outro aspecto essencial para o sucesso das estratégias pedagógicas. Educadores bem-preparados e atualizados conseguem mediar o conhecimento de forma crítica e contextualizada, promovendo o diálogo e a reflexão sobre temas como racismo, desigualdade social, crise climática, migrações, e direitos humanos. Segundo Pinto et al. (2022), os professores devem ser formadores de consciências, incentivando o protagonismo juvenil e o compromisso ético com a transformação da sociedade.

Além disso, a contextualização dos conteúdos se mostra vital para a efetividade das estratégias. Quando o currículo dialoga com os interesses, vivências e desafios enfrentados pelos alunos, ele se torna mais significativo e potente. Isso fortalece a identidade dos estudantes como sujeitos históricos e agentes ambientais ativos, conectando o saber escolar à vida comunitária e ao cenário internacional. A análise crítica da mídia, a comparação de eventos históricos com situações atuais e a elaboração de propostas de intervenção local são exemplos de atividades que reforçam essa perspectiva (QUEIROZ et al., 2023).

Portanto, ao promover um ensino ativo, contextualizado e interdisciplinar, as estratégias pedagógicas no ensino de Geografia e História contribuem para a formação de sujeitos conscientes, reflexivos e comprometidos com a justiça social e a sustentabilidade. Essa abordagem, mais do que transmitir conteúdos, busca construir valores, habilidades e atitudes necessárias para uma cidadania global engajada e transformadora.

2.1 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS E SOCIAIS

Ao explorar as percepções dos estudantes sobre questões ambientais e sociais no contexto do ensino de Geografia e História, torna-se evidente a importância de entender o engajamento, o interesse e o nível de compreensão dos alunos em relação a essas temáticas cruciais para a cidadania global. O engajamento dos alunos é um elemento fundamental, pois reflete o interesse e a motivação dos estudantes em aprender e se envolver ativamente com questões que impactam o mundo ao seu redor (BERNAL et al., 2019).

Segundo Ramos et al., (2019) ao investigar as percepções dos estudantes, é possível analisar como eles percebem as questões ambientais e sociais abordadas no currículo. Isso envolve compreender o quanto os alunos se sentem conectados e preocupados com problemas como mudanças climáticas, desigualdades socioeconômicas, distribuição populacional desigual e uso de recursos naturais. Essa análise é essencial para avaliar o impacto do ensino nessas áreas e identificar possíveis lacunas ou áreas de melhoria no currículo e nas abordagens pedagógicas.

Além do engajamento, é importante avaliar o nível de compreensão dos alunos sobre essas questões. Isso inclui a capacidade dos estudantes de analisar criticamente informações, identificar causas e consequências, reconhecer diferentes perspectivas e propor soluções sustentáveis. Uma compreensão sólida desses temas não apenas indica a

eficácia do ensino, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos informados e ativos em relação às questões globais (HERNÁNDEZ et al., 2023).

As percepções dos estudantes também podem revelar suas atitudes, valores e preocupações em relação ao meio ambiente e à sociedade. Esses aspectos são importantes para entender como os alunos se posicionam diante de desafios como a preservação ambiental, a justiça social e a equidade. Compreender as percepções dos estudantes não se limita apenas a uma avaliação superficial, mas requer uma análise profunda das atitudes, motivações e visões de mundo que influenciam o modo como os alunos percebem e respondem às questões ambientais e sociais (QUEIROZ et al., 2023).

De acordo com Gomes et al., (2022) ao investigar as percepções dos estudantes sobre questões ambientais e sociais, busca-se não apenas avaliar o impacto do ensino nessas áreas, mas também entender como os alunos constroem significados, desenvolvem valores e assumem papéis como agentes de mudança em um mundo globalizado e interconectado. Essa compreensão é fundamental para aprimorar as práticas educacionais e preparar os alunos para enfrentar os desafios e responsabilidades do século XXI como cidadãos globais conscientes e engajados.

A avaliação do nível de compreensão dos alunos sobre temas como mudanças climáticas, distribuição populacional desigual, uso de recursos naturais e desigualdades socioeconômicas desempenha um papel crucial no ensino de Geografia e História para a cidadania global. Esses temas são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de entender e enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo (OLIVEIRA et al., 2021).

Segundo Ferreira et al., (2021) ao avaliar o conhecimento dos alunos sobre mudanças climáticas, busca-se verificar se compreendem não apenas os conceitos básicos, mas também as causas, consequências e as medidas mitigadoras necessárias para lidar com esse problema global urgente. Isso inclui entender o papel das atividades humanas, como a queima de combustíveis fósseis, no aumento das emissões de gases de efeito estufa e as possíveis soluções, como a transição para fontes de energia renovável.

A avaliação do conhecimento dos alunos sobre a distribuição populacional desigual envolve entender como eles percebem e analisam as disparidades demográficas em diferentes regiões do mundo. Isso inclui compreender os fatores que influenciam a distribuição da população, como recursos naturais, oportunidades econômicas e políticas migratórias, e suas consequências sociais, econômicas e ambientais (LIMA et al., 2019).

No que diz respeito ao uso de recursos naturais, a avaliação busca verificar se os alunos compreendem a importância da conservação e uso sustentável dos recursos naturais, como água, solo, biodiversidade e recursos energéticos. Isso inclui compreender as pressões sobre os recursos naturais devido ao crescimento populacional, ao desenvolvimento econômico e aos padrões de consumo, bem como as estratégias para garantir a sustentabilidade desses recursos para as gerações futuras (COSTA et al., 2020).

De acordo com Moraes et al., (2020) a avaliação do conhecimento dos alunos sobre desigualdades socioeconômicas envolve compreender como eles percebem e analisam as disparidades de renda, acesso a serviços básicos, oportunidades educacionais e qualidade de vida entre diferentes grupos sociais e regiões. Isso inclui compreender as causas estruturais das desigualdades, como políticas públicas, sistemas econômicos e discriminação, e as possíveis estratégias para reduzir essas desigualdades e promover a justiça social.

Portanto, a avaliação do nível de compreensão dos alunos sobre mudanças climáticas, distribuição populacional desigual, uso de recursos naturais e desigualdades socioeconômicas é essencial para garantir que o ensino de Geografia e História para a cidadania global seja eficaz e contribua para formar cidadãos informados, críticos e capazes de agir de forma responsável e sustentável em relação aos desafios globais.

2.2 IMPACTOS DAS AÇÕES DOS ALUNOS PARA UM MUNDO MAIS SUSTENTÁVEL

Ao analisar os impactos das ações dos alunos para um mundo mais sustentável, é essencial considerar o papel ativo que os estudantes desempenham na promoção

da sustentabilidade ambiental e social. As ações individuais e coletivas dos alunos refletem não apenas o aprendizado adquirido em sala de aula, mas também o comprometimento e a responsabilidade que assumem em relação aos desafios globais enfrentados pela sociedade contemporânea (SILVA et al., 2020).

Uma das formas pelas quais os alunos contribuem para um mundo mais sustentável é por meio de suas práticas cotidianas. Isso inclui a adoção de hábitos ambientalmente conscientes, como a redução do consumo de recursos naturais, a reciclagem, o uso de transporte sustentável e a economia de energia. Essas pequenas ações, quando realizadas por um grande número de pessoas, têm um impacto significativo na redução do impacto ambiental e na promoção de um estilo de vida mais sustentável (FERREIRA et al., 2021).

Além das ações individuais, de acordo com Bernal et al., (2019) os alunos também se envolvem em projetos e iniciativas coletivas que visam resolver problemas ambientais e sociais em suas comunidades e além. Isso pode incluir projetos de educação ambiental, campanhas de conscientização, atividades de reflorestamento, programas de reciclagem, entre outros. O envolvimento dos alunos nessas iniciativas não só contribui para a melhoria do ambiente local, mas também promove o senso de responsabilidade social e a capacidade de trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns.

Outra forma importante de impacto é por meio do ativismo e do engajamento político dos alunos. Muitos estudantes se envolvem em movimentos sociais e ambientais, participando de protestos, petições, campanhas e iniciativas de lobby para pressionar por políticas públicas mais sustentáveis e justas. O ativismo dos alunos desempenha um papel crucial na conscientização da sociedade e na promoção de mudanças estruturais necessárias para um mundo mais equitativo e ecologicamente saudável (PINTO et al., 2022).

Além disso, segundo Ramos et al., (2019) as ações dos alunos também têm um impacto significativo na disseminação de conhecimento e na inspiração de outras pessoas a se tornarem agentes de mudança. O exemplo e o ativismo dos estudantes podem motivar indivíduos, comunidades e instituições a adotarem práticas mais sustentáveis e a se comprometerem com a proteção do meio ambiente e a promoção da justiça social.

Portanto, os impactos das ações dos alunos para um mundo mais sustentável são múltiplos e abrangentes. Desde as práticas individuais até o ativismo coletivo, os estudantes desempenham um papel fundamental na construção de um futuro mais resiliente, equitativo e ambientalmente saudável. Essas ações não apenas refletem o aprendizado adquirido em sala de aula, mas também demonstram o poder da juventude em moldar um mundo melhor para as gerações futuras.

3. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL EM UM MUNDO INTERCONECTADO

No cenário atual de globalização, os desafios enfrentados pela humanidade se tornaram não apenas mais complexos, mas também interdependentes. Questões como mudanças climáticas, migrações forçadas, pandemias e desigualdades econômicas transcendem fronteiras e exigem soluções que considerem tanto o contexto local quanto global. Assim, o ensino de Geografia e História para a cidadania global é fundamental para que os estudantes desenvolvam uma visão ampla e inclusiva do mundo e compreendam o papel de suas ações em escala global.

Conforme defendem Bernal e Varela (2019), as escolas precisam adotar uma abordagem que promova a "alfabetização global", capacitando os alunos a analisar e compreender os contextos políticos, econômicos e culturais além de suas realidades imediatas. Essa alfabetização global, quando aplicada ao ensino de Geografia e História, incentiva os estudantes a explorarem temas como o impacto das decisões políticas na sustentabilidade e as causas e efeitos das desigualdades socioeconômicas. Além disso, a exposição às diferentes culturas e realidades sociopolíticas do mundo favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural, essenciais para o convívio em uma sociedade multicultural.

A interconexão entre países e continentes traz à tona a relevância de uma ética de responsabilidade compartilhada. O co-

nhecimento histórico possibilita aos alunos entenderem como as relações de poder se desenvolveram ao longo do tempo e como elas impactam as questões contemporâneas, como o neocolonialismo econômico e a exploração de recursos naturais em regiões vulneráveis. Dessa forma, o ensino de Geografia e História contribui para uma cidadania global informada e consciente, na qual os alunos compreendem as conexões entre suas ações e o bem-estar global (Costa et al., 2020).

4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Além do conhecimento factual e da compreensão dos desafios globais, a educação para a cidadania global requer que os alunos desenvolvam competências socioemocionais fundamentais, como empatia, respeito, colaboração e pensamento crítico. Ao lidar com questões complexas e, muitas vezes, polêmicas em Geografia e História, os estudantes são estimulados a refletir sobre valores e perspectivas, muitas das quais podem diferir de suas próprias experiências e crenças. A empatia, por exemplo, é uma competência crucial que permite aos alunos se colocarem no lugar de outros grupos sociais e culturais, compreendendo suas motivações e sofrimentos em diferentes contextos históricos e geográficos.

O desenvolvimento das competências socioemocionais se relaciona diretamente com a metodologia ativa no ensino, na qual os alunos participam ativamente da construção de seu conhecimento por meio de debates, simulações e estudos de caso. Segundo Silva et al. (2020), tais metodologias não só engajam os alunos, mas também promovem o autoconhecimento e a habilidade de mediar conflitos, o que é essencial para o diálogo e o entendimento intercultural. No estudo de eventos históricos e geográficos, por exemplo, atividades de simulação e resolução de problemas podem ajudar os alunos a compreenderem como as decisões políticas e econômicas afetam diferentes grupos, levando-os a desenvolver uma postura de respeito e solidariedade.

Essas competências também fortalecem a capacidade dos alunos para agir em prol de mudanças positivas. A educação socioemocional prepara os jovens para serem agentes de transformação, comprometidos com o bem-estar social e ambiental. De acordo com Ramos e Gonçalves (2019), quando os alunos são incentivados a agir como protagonistas no processo de aprendizagem, eles também se tornam mais conscientes de seu potencial para impactar o mundo. Assim, a integração de competências socioemocionais ao ensino de Geografia e História não apenas enriquece a experiência educacional, mas também forma cidadãos globais comprometidos com um futuro sustentável e pacífico.

5 CONCLUSÃO

Ao considerar os diversos aspectos abordados nos textos sobre o ensino de Geografia e História para a cidadania global, é possível destacar a importância fundamental dessas disciplinas na formação de cidadãos conscientes, engajados e responsáveis em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

O estudo da Geografia proporciona uma compreensão ampla e contextualizada das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais que moldam nosso planeta. Ao aprender sobre a diversidade de lugares, povos, recursos naturais e desafios globais, os alunos desenvolvem uma consciência crítica e empática, essencial para a construção de uma cidadania global informada e ativa.

Da mesma forma, o ensino de História oferece insights valiosos sobre as experiências humanas ao longo do tempo, permitindo aos alunos entenderem as raízes históricas dos problemas contemporâneos e aprender com os erros e sucessos do passado. Ao analisar eventos históricos, processos de mudança e continuidade, os estudantes são incentivados a refletir sobre valores, direitos e responsabilidades, preparando-se para participar ativamente na construção de um futuro mais justo e sustentável.

As estratégias pedagógicas adotadas no ensino de Geografia e História desempenham um papel crucial na promoção da consciência ambiental e social dos alunos. A integração de conteúdos, o uso de recursos didáticos variados, a aplicação de metodologias ativas e a contextualização dos conteúdos são elementos essenciais para estimular o engajamento dos alunos e promover uma compreensão profunda das questões glo-

bais.

As percepções dos estudantes sobre questões ambientais e sociais revelam não apenas seu nível de conhecimento e compreensão, mas também suas atitudes, valores e preocupações em relação ao mundo ao seu redor. Compreender essas percepções é fundamental para avaliar o impacto do ensino e identificar oportunidades de aprimoramento na educação para a cidadania global. Os impactos das ações dos alunos para um mundo mais sustentável demonstram o potencial transformador da educação. Desde a adoção de práticas individuais sustentáveis até o envolvimento em projetos coletivos e ativismo, os estudantes mostram que estão dispostos e capacitados para fazer a diferença em suas comunidades e no mundo em geral.

Portanto, o ensino de Geografia e História para a cidadania global é mais do que uma transmissão de conhecimento acadêmico; é um processo dinâmico de empoderamento e inspiração para a construção de um futuro mais justo, equitativo e sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

BERNAL, J. M.; VARELA, F. M. Ensino de Geografia e História: Abordagens Integradas para a Cidadania Global. Editora Universitária, 2019.

COSTA, A. B.; SOUZA, C. R. Educação Ambiental na Geografia Escolar: Desafios e Perspectivas. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2020.

FERREIRA, S. L.; SANTOS, R. M. A Importância do Ensino de História para a Conscientização Cidadã. Anais do Congresso Internacional de Educação, 2021.

GOMES, L. F. S.; SILVA, M. A. S. Geografia Crítica e Educação para a Cidadania Global: Reflexões e Práticas Pedagógicas. Editora Geográfica, 2022.

HERNÁNDEZ, P. S.; FERNANDES, L. M. Aprendizagem Ativa e Sustentabilidade: Desafios para o Ensino de Geografia e História. In: Congresso Brasileiro de Educação Ambiental, 2023.

LIMA, R. C.; ALMEIDA, F. S. Educação para a Sustentabilidade: Propostas Integradas de Geografia e História. Revista de Estudos Educacionais, v. 8, n. 1, p. 112-130, 2019.

MORAES, P. L.; SANTOS, A. B. A Abordagem Interdisciplinar no Ensino de Geografia e História: Experiências e Desafios. Editora Acadêmica, 2020.

OLIVEIRA, T. R.; COSTA, L. M. Educação Patrimonial e Cidadania Global: Experiências no Ensino de História. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 3, p. 78-92, 2021.

PINTO, A. S.; SANTANA, L. M. Desigualdades Socioeconômicas e Ensino de História: Reflexões para uma Educação Cidadã. Revista de História Contemporânea, v. 5, n. 2, p. 30-45, 2022.

QUEIROZ, R. F.; FERREIRA, E. R. Geografia Cultural e Educação Ambiental: Interfaces para a Cidadania Global. Editora Geográfica, 2023.

RAMOS, H. C.; GONÇALVES, M. R. A. Tecnologias Digitais e Aprendizagem Significativa: Perspectivas para o Ensino de Geografia e História. Revista de Tecnologia Educacional, v. 7, n. 4, p. 15-28, 2019.

SILVA, N. M.; PEREIRA, A. B. Abordagens Críticas no Ensino de Geografia e História: Contribuições para a Cidadania Global. Anais do Seminário Internacional de Educação Crítica, 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E NECESSIDADES

FABIO RICARDO FERNANDES

RESUMO
O artigo "A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Necessidades" investiga as lacunas formativas que impactam a atuação de educadores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas consequências para a efetividade da educação inclusiva. O objetivo principal do estudo é identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na formação inicial e continuada, visando aprimorar sua capacidade de atender alunos com necessidades educacionais especiais. A metodologia utilizada abrange uma revisão bibliográfica abrangente, juntamente com entrevistas qualitativas com educadores e gestores escolares, o que permite uma compreensão aprofundada das realidades e das dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino. Os resultados revelam a ausência de capacitação específica, recursos inadequados e suporte institucional insuficiente, fatores que comprometem a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. Em conclusão, o artigo defende que, para alcançar uma educação realmente inclusiva, é imprescindível investir na formação contínua de professores, além de promover uma articulação mais eficaz entre políticas públicas, escolas e famílias. Isso garantiria que os educadores estivessem devidamente preparados para lidar com a diversidade na sala de aula, reforçando a ideia de que um compromisso coletivo é fundamental para transformar a prática educativa e assegurar que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. A pesquisa justifica-se pela urgência em promover essa formação contínua e especializada, destacando que investimentos em capacitação beneficiam não apenas a prática docente, mas também criam um ambiente escolar mais justo e acessível. Portanto, a construção de um saber docente que contemple metodologias inclusivas e recursos adaptados é essencial para que todos os alunos se sintam valorizados e potencializados em seus processos de aprendizagem. Ao final, o artigo conclui que para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial investir na formação continuada dos professores, além de promover uma maior articulação entre as políticas públicas, as escolas e as famílias, assegurando que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade na sala de aula. A implicação é clara: um compromisso coletivo é fundamental para transformar a prática educativa e garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

INTRODUÇÃO

A formação no ambiente escolar não está vinculada a uma única função, mas sim a “dar forma” a múltiplos aspectos que incluem, entre outros, a didática, a racionalidade, a planificação e a otimização dos percursos de ensino-aprendizagem, considerando os momentos indissociáveis do saber, do saber fazer e do saber ser.

A formação de professores é um processo dinâmico que contempla uma evolução profissional crescente e permanente, em relação dialética tanto com a complexa sociedade atual quanto com a pluralidade de novas necessidades formativas, diferentes e heterogêneas, que exigem respostas educativas e didáticas funcionais e eficazes. A aquisição de uma profissionalidade docente adequada é uma operação complexa, na qual se integram aspectos formais e informais; é necessário gerir também os elementos problemáticos, com espírito de investigação, reflexividade, consciência metacognitiva e competências fundamentais derivadas da formação inicial dos professores. Essas competências permitem que eles aprendam a aprender com suas próprias experiências de forma inteligente, encontrando soluções concretas para as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Na formação de base dos professores, desenvolve-se uma matriz cognitiva e cultural capaz de orientar a posterior formação em

serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de promover a aquisição de atitudes críticas, de investigação e de inovação no ensino em sala de aula. O professor inclusivo é um profissional preparado e reflexivo, que cuida do seu próprio crescimento cultural, aprimora sua formação educacional pessoal, adquire novas habilidades e competências e desenvolve projetos inovadores, exercendo uma "profissão" em progresso, orientada para o uso de práticas formativas em contexto escolar, capazes de favorecer uma aprendizagem cooperativa, metacognitiva e funcional, que responda às necessidades de todos os alunos.

Novas competências são desenvolvidas graças à ideia de uma escola renovada, caracterizada pela cultura do respeito e da corresponsabilidade ético-civil em relação à diversidade, valorizando as oportunidades e os recursos de cada aluno. Isso é realizado através de respostas eficazes às necessidades educativas de todos e de cada um, educando para um mundo mais justo.

A justificativa para a pesquisa neste contexto está na urgência de promover a formação contínua e especializada dos professores. Observa-se que investimentos em capacitação não apenas beneficiam a prática docente, mas também cultivam um ambiente escolar mais justo e acessível. A construção de um saber docente que incorpore metodologias inclusivas e recursos adaptados é essencial para que todos os alunos se sintam valorizados e potencializados em seus processos de aprendizagem.

Os objetivos deste estudo incluem a identificação das principais lacunas na formação de professores para o atendimento educacional especializado, a análise das necessidades pedagógicas emergentes no cotidiano escolar e a proposição de diretrizes que orientem a formação inicial e continuada desses profissionais. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de um modelo educacional mais inclusivo e eficaz, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial em um ambiente que valorize a diversidade.

A metodologia utilizada neste estudo foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica em artigos científicos, livros, periódicos, internet. Esta técnica procura explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre determinado assunto, tema ou problema. O levantamento das fontes de publicações foi realizado por meio de pesquisa em bases de dados de acesso via internet tais como a biblioteca Scielo, Google Acadêmico, utilizando os termos: Formação, Professores, Educação, Inclusão. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento. Nesse tipo de pesquisa dados como hábitos, atitudes e comportamentos são analisados de forma mais detalhada, o que nos permite um maior embasamento no desenvolvimento deste.

A ESCOLA INCLUSIVA

A escola para todos e para cada um tem como objetivo proporcionar a cada aluno respostas educativas adequadas às suas necessidades específicas. Isso envolve a acolhida das diversas emergências educativas e a proposição de mudanças profundas na forma de "fazer escola", fundamentais para a criação de um contexto de aprendizagem inclusivo para todos. Se o processo de integração se baseia na adaptação (frequentemente uma normalização assimilatória) de alunos com "necessidades educacionais especiais" a uma organização escolar estabelecida, a perspectiva inclusiva não mede a distância a um padrão de adequação. Em vez disso, reconhece as diversidades, colocando-as no centro da ação educacional.

A escola é um lugar vital para medir a capacidade de uma comunidade de criar aceitação das diferenças em uma perspectiva dialógica e inclusiva. A inclusão não é assimilação ou adaptação passiva do educando a um modelo predefinido pelo professor, mas sim um encontro com o outro, que é produtor de conhecimento e aprendizagem, em um momento de crescimento individual e coletivo. Inclusão é acessibilidade aos locais de moradia de todos, direitos de cidadania, educação, cuidado e sociabilidade (FERNANDES, 2019).

A inclusão visa à convivência produtiva das diferenças e diversidades, fruto de processos de troca e inter-relação com outros contex-

tos educativos acolhedores (socioculturais, relacionais, físicos, etc.), que reconhecem os direitos de cidadania e a participação escolar e social de cada pessoa.

A legitimação da perspectiva inclusiva não pode ignorar a remoção de obstáculos e barreiras culturais e sociais que impedem a plena participação e a assunção direta de responsabilidades, com o objetivo de promover a autonomia pessoal de cada indivíduo, por meio da disponibilização de contextos efetivamente inclusivos, que visem à melhoria da qualidade de vida e à cultura da participação. A educação inclusiva representa um dos princípios fundamentais para a promoção de uma sociedade mais justa, capaz de assegurar direitos de cidadania ativa a todos os seus membros, respeitando as necessidades específicas de autonomia e participação.

A escola inclusiva, entendido como um contexto educacional em "movimento", não vinculado a normas rígidas e homogeneizadoras, é orientada para promover a educação para todos, favorecendo a mudança estrutural da organização escolar para transformá-la em uma instituição altamente democrática, que possibilite a participação de todos os alunos, sejam eles especiais ou não, na comunidade (PEREIRA, 2011).

A perspectiva inclusiva não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, mas envolve todos os sujeitos vulneráveis com necessidades educacionais específicas. Boas práticas inclusivas delineiam uma escola que não é marginalizada, onde um bem-estar generalizado pode ser alcançado por meio de mudanças muitas vezes radicais em políticas, estratégias e métodos de ensino. Neste contexto, a abordagem tradicional de ensino deve ser superada, projetando-se uma escola para a construção compartilhada do conhecimento, acessibilidade plena, pertencimento à comunidade de aprendizes, justiça social e equidade educacional para cada aluno. A complexidade das necessidades educacionais requer uma formação renovada de todos os professores, tanto especializados como não especializados, a fim de reforçar sua bagagem teórica e prática de competências funcionais para realizar uma "leitura" atenta das necessidades de cada aluno.

A educação inclusiva deve pressupor o fim de todo processo de exclusão e marginalização na escola e no contexto social, implicando uma mudança efetiva no papel e nas funções de todos os professores. Isso inclui a superação da distinção tradicional entre docentes curriculares e professores de apoio especializado, com o objetivo de promover uma escolarização inclusiva, onde as habilidades especiais e não especiais possam "contaminar-se" de maneira dialética e construtiva.

Neste sentido, é fundamental ressaltar a importância de se passar do paradigma tradicional de apoio e ajuda individual para a difusão e evolução de redes de apoio dentro de um contexto educativo verdadeiramente democrático e inclusivo. O professor de apoio não deve limitar suas funções ao suporte exclusivo de alunos com deficiência ou "necessidades educativas especiais", mas deve oferecer aos colegas sua bagagem teórico-prática e experiências adquiridas, atuando como um agente facilitador em uma escola onde todos os professores adotem estilos, atitudes, competências e práticas inclusivas (SILVA, 2017).

A inclusão exige uma revolução radical na estrutura institucional-organizacional e didática do "fazer escola" e uma modificação fundamental nos espaços, tempos e métodos de acessibilidade ao conhecimento. Também é essencial revisar as relações comunicativas e a gestão comum da aprendizagem, incentivando a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e não tradicionais, que possam reestruturar a escola, entendida como comunidade educativa.

A formação de "professores inclusivos" deve se integrar em uma escola que já contemple os elementos fundantes da lógica inclusiva. Nela, atitudes, opiniões, modos de relacionamento, corresponsabilidade dos professores, acessibilidade ao conhecimento e a pluralidade de competências devem ser igualmente valorizados, tanto do ponto de vista curricular como na elaboração do Projeto de Vida da pessoa com deficiência, visando sua inserção em um cenário social e cultural amplo.

A escola inclusiva não distingue papéis e funções entre professores especializados e curriculares, mas valoriza perfis de professores inclusivos que facilitam a evolução do

conhecimento e da aprendizagem, compreendendo esses processos como contínuos e dinâmicos que levam cada aluno a "aprender a aprender" de maneiras únicas, originais e irrepetíveis. Isso garante a equidade educacional e a valorização do potencial de cada aluno, independentemente de seu "status" (BRASIL, 2008).

Se a inclusão é legitimada pelo pertencimento, a educação inclusiva deve proporcionar um ensino de qualidade que respeite a pluralidade de necessidades de todos os alunos. Esses ensinamentos devem abranger os principais aspectos de suas vidas, preparando-os para que se tornem cidadãos ativos no mundo. As políticas inclusivas em vigor demandam uma transformação radical do profissionalismo docente e das competências dos professores para "ler" as necessidades de formação e para valorizar o potencial de todos os alunos, promovendo talentos e reduzindo situações de desvantagem.

A escola inclusiva deve estar orientada à pluralidade e à personalização dos percursos de ensino-aprendizagem, sendo um espaço educativo projetado para maximizar as potencialidades e os recursos singulares de todos os alunos. Nesse espaço, o professor especializado, de forma coral e dinâmica, ativa processos funcionais de mediação, negociação e facilitação das dinâmicas de socialização e aprendizagem em uma perspectiva cooperativa, evitando fenómenos de micro e macro exclusão. Portanto, é primordial centralizar o interesse na formação renovada de professores de apoio especializado, considerando a perspectiva da inclusão e as interconexões nos itinerários formativos de todos os educadores (GASPARI, 2015).

A escola inclusiva representa um avanço significativo na busca por um sistema educacional mais justo e equitativo. Ao abraçar a diversidade e promover a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, essa abordagem transforma o ambiente escolar em um espaço de aprendizado colaborativo e enriquecedor. A inclusão não se limita apenas à presença física dos estudantes, mas se estende à sua plena participação nas atividades, ao respeito pelas diferenças e à valorização das singularidades de cada indivíduo.

Conclui-se, que a construção de uma escola inclusiva exige um esforço conjunto de educadores, gestores, familiares e da sociedade como um todo. É preciso investir em formação continuada para os professores, desenvolver ações que sensibilizem a comunidade escolar e garantir recursos adequados. Ao promover a inclusão, não apenas oferecemos uma educação de qualidade a todos os alunos, mas também cultivamos valores essenciais, como empatia, respeito e solidariedade. Assim, a escola inclusiva se torna um espaço onde todos aprendem e crescem juntos, preparando cidadãos mais conscientes e engajados.

UM NOVO "OLHAR" PARA O PROFESSOR ESPECIALIZADO

A nova profissionalização do professor especializado deve envolver a aquisição de hábitos mentais críticos e complexos, que lhe permitam refletir constantemente sobre os acontecimentos educativos, reconhecendo novos conhecimentos, habilidades e linguagens a serviço dos alunos com "necessidades educacionais especiais".

Alunos com necessidades específicas requerem uma atenção educacional diferenciada, não necessariamente especializada, em uma escola de qualidade que esteja alinhada com a lógica da mudança contínua. A intenção educacional na nova formação para professores de apoio deve se opor aos parâmetros de medicalização ou burocratização padronizadora e hierárquica. É crucial não confundir a observação pedagógica ou psicopedagógica com a clínico-diagnóstica; não se deve transformar professores em operadores de diagnósticos clínicos e alunos em potenciais portadores de transtornos ou comportamentos problemáticos. O olhar pedagógico deve observar as potencialidades, sem negligenciar as dificuldades e os problemas, evitando uma busca obsessiva por sintomas e distúrbios (GOUSSOT, 2014).

O novo "olhar" profissional do professor especializado requer uma sólida formação teórica e prática, sempre atualizada, com uma bagagem de competências essenciais que lhes permita desenvolver um estilo de planejamento efetivamente inclusivos, cooperativos e metacognitivos, experimentando percursos de investigação.

Assim, o professor especializado deve refinar sua perspectiva educacional para fortalecer suas habilidades pessoais inclusivas e, ao mesmo tempo, reconhecer as necessidades educacionais especiais de cada aluno, considerando os caminhos de aprendizagem e socialização de pertencimento comum. Enquanto a integração tende a identificar processos de racionalização funcional adequados para acomodar a diversidade dos alunos com deficiência, a inclusão deve se estender a todos, não apenas aqueles que apresentam déficits, fazendo referência ao conjunto das diferentes habilidades. Isso requer uma mudança estrutural na organização e na abordagem educacional, superando o conceito redutor de norma-déficit-necessidade e a normalização que homologa a diversidade (MEDEGHINI, et. al., 2014).

Para escapar da lógica da emergência, o professor especializado precisa se libertar das tarefas tradicionais de cuidado, deve colocar em prática competências e habilidades renovadas e facilitar a construção de uma rede funcional de apoio e assistência no ambiente da sala de aula e no contexto social mais amplo. Isso envolve superar os limites da relação dual entre aluno com deficiência e professor especializado, buscando desenvolver estratégias e práticas inclusivas eficazes.

A legitimação de um perfil profissional inovador exige uma formação acadêmica inicial aprimorada, seguida de uma especialização, que reconheça o rigor epistemológico e fortaleça as competências relacionadas à Pedagogia e à Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva, com caráter duradouro.

O debate atual sobre as possíveis direções do papel renovado e das competências profissionais do professor especializado – incluindo a especialização exigida para diferentes categorias de deficiência, a formação de professores em disciplinas integradas, a separação dos percursos formativos dos professores curriculares e de apoio, entre outras soluções hipotéticas ainda em discussão – deve ser guiado por duas categorias fundamentais: a flexibilidade nas escolhas culturais, éticas e metodológicas e a necessidade de ser sempre aberto à aprendizagem contínua, baseada na pesquisa e na troca de conhecimento em um contexto dialético e colaborativo (GASPARI, 2015).

A formação técnico-científica deve envolver múltiplas disciplinas e linguagens (pedagogia, psicologia, medicina, etc.), levando ao domínio de competências humanas "plurais", relacionais, técnicas e de planejamento e organização, na medida em que o professor especializado atua como um especialista em mediação educacional, englobando o vasto território da diversidade.

A formação do professor especializado e dos demais educadores na escola inclusiva devem ser caracterizada por conhecimentos e habilidades em evolução constante, apoiadas numa perspectiva educacional que permita reconhecer as potencialidades e os recursos de cada aluno. Isso deve ir além da cultura da suspeição diagnóstica e evitar os riscos de cair em perigosas derivações especializadas. O professor de apoio, junto a todo o corpo docente, deve ser capaz de integrar competências técnicas com habilidades relacionais típicas da relação educacional de cuidado, acolhendo o "diferente" e sua história, oferecendo-se como um espaço adicional de possibilidade e como mediador e negociador de novos significados existenciais (FERNANDES, 2012).

As competências de cuidado do professor especializado, quando consideramos seu valor emancipatório e ecossistêmico, promovem uma gama de oportunidades para desenvolver múltiplos suportes, com caráter de rede, garantindo a cada aluno processos efetivos de inclusão escolar e social. A escola que valoriza o potencial de cada aluno, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), atua como uma comunidade inclusiva, onde todos os professores, devidamente formados, ativam processos de mediação e facilitação de relações e aprendizagens em contextos cooperativos de enriquecimento mútuo.

O professor inclusivo deve promover a transição de boas intenções teóricas para práticas inclusivas que respeitem as diferenças, aumentando a autoestima dos alunos que vivem em condições de marginalização sociocultural, atuando no fortalecimento da autonomia pessoal e das capacidades desenvolvidas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

A formação do professor especializado deve incorporar o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para promover a inclusão e para construir e avaliar projetos educacionais sistêmicos e integrados que atendam às necessidades de cada aluno. O processo formativo deve ser dinâmico e aberto à mudança, adequando-se ao reconhecimento e à valorização das diferentes necessidades educativas dos alunos.

O professor especializado deve ser capaz de reconhecer o que o aluno pode realizar, ou seja, suas potencialidades, e não apenas suas dificuldades, para formular projetos eficazes que beneficiem toda a turma. Algumas metas prioritárias na formação desse profissional devem incluir: a implementação de intervenções educativas para identificação e prevenção de dificuldades; estratégias de ensino flexíveis; uso de novas tecnologias; e a gestão colaborativa de ações educativas em colaboração com serviços e instituições locais. A atenção a esses aspectos aumenta a consciência do professor especializado sobre seu papel facilitador dentro da sala de aula, proporcionada pela flexibilidade das ações didáticas e pela relação de cuidado educacional estabelecida com os alunos com "necessidades educacionais especiais" (SILVA, 2017).

A chave para a mudança é a aquisição de um alto perfil profissional proveniente da formação inicial e contínua sobre pedagogia inclusiva e educação especial, legitimando assim que todos os professores estejam em um percurso de profissionalismo em constante desenvolvimento, aptos a responder efetivamente aos desafios que as novas categorias de diferenças e diversidades apresentam.

No entanto, uma boa escola, propõe elementos concretos para otimizar o papel, as funções e as competências do professor especializado, embora isso possa gerar fatores críticos e pontos de vista divergentes. A separação das carreiras de apoio entre professores especialistas e curriculares, e a criação de uma classe específica para apoio, podem correr o risco de formar professores de maneira direcionada a tipos específicos de deficiência, configurando um percurso formativo que não seja inclusivo, dado seu condicionamento por perspectivas médicas e psicológicas (XIMENES, 2017).

A proposta de um curso específico de especialização em Pedagogia e Didática Especial contempla o papel do professor de apoio especializado dentro de uma classe de competição que abrange desde a educação infantil até o ensino médio, com ênfase em orientações construtivas e aspectos críticos.

O perfil emergente, considerado o processo inclusivo, caracteriza-se por uma dupla perspectiva: como superespecialista em pedagogia, didática e metodologias educativas para diversas deficiências, o professor deverá atuar como "mediador" entre a dimensão pedagógico-didática especial e a didática disciplinar, que cabe exclusivamente aos colegas curriculares. Além disso, por ser especificamente formado em ensino inclusivo, ele deverá desempenhar o papel de coordenador entre os professores do conselho de classe, garantindo maior qualidade na integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança nas trajetórias formativas dos futuros professores especialistas abre espaço para uma variedade de soluções e possíveis dialéticas dicotômicas, especialmente se não houver uma reflexão democrática sobre o equilíbrio necessário entre os aspectos, linguagens e competências de natureza médica e os territórios pedagógico-didáticos fundamentais. Lógicas de mediação tornam-se imprescindíveis, não somente entre professores curriculares e especialistas, mas também entre alunos com e sem deficiência, entre profissionais do setor socio-sanitário e operadores territoriais e familiares.

Os alunos com "necessidades educativas especiais" demandam não apenas um profissional designado para atendê-los, mas uma série de referências, auxílios e suporte distribuídos nos contextos escolares e sociais em que estão inseridos. Nesses ambientes, a competência macro do professor especializado deve emergir da perspectiva ecossistêmica de mediação, negociação e coordenação dos recursos disponíveis.

A reflexão sobre o conceito renovado de "apoio", caracterizado pela difusividade e evolução, deve incluir uma revisão do papel

inclusivo dos professores curriculares, que utilizam métodos de ensino flexíveis e multidimensionais em contextos ricos em oportunidades para todos os alunos. Portanto, é essencial atualizar as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. Isso não deve limitar-se à promoção de habilidades e competências técnicas, mas sim desenvolver percursos pedagógicos inovadores e de alto valor formativo, garantindo assim uma boa qualidade de vida para os "diferentes".

A inclusão deve ser o objetivo central ao considerar a complexa questão da formação, que abrange tanto professores especializados quanto curriculares. O professor especializado deve, antes de tudo, ser um professor inclusivo, enriquecido com competências adicionais que sejam úteis para promover, facilitar e negociar culturas, políticas e boas práticas no ambiente escolar e extraescolar.

Na complexidade do debate atual, onde parece iminente uma separação hiperespecialista no sistema de formação de professores, espera-se que os resultados em andamento não se restrinjam a reflexões que careçam de isenção a preconceitos, mas que orientem de forma responsável profissionais, associações e formuladores de políticas em direção a escolhas culturais emancipatórias. Essas escolhas devem respeitar as necessidades formativas das pessoas com deficiência e valorizar uma tradição histórico-cultural que sempre acreditou e investiu na inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: https: www.gov.br assuntos educacao -especial. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaedespecial.pdf. Acesso 12 fev. 2025.

FERNANDES, L. F. A Educação Inclusiva e a Formação de Professores: Desafios e Possibilidades. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 3, p. 312-329, 2019.

GASPARI, M. Competências e Formação de Professores Inclusivos: Desafios e Novos Caminhos. São Paulo: Texto. 2015

GOUSSOT, C. Educação Inclusiva e Formação de Professores: A Construção de Práticas Inclusivas. Rio de Janeiro: Educação e Sociedade. 2014

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência. In: Educação e Inclusão: Diálogos Necessários. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-68.

MEDEGHINI, R.; Mazzoli, R.; Carrara, R. Inclusão e Diversidade: Práticas e Perspectivas. São Paulo: Cortez. 2013.

SILVA, M. Formação de professores para a inclusão. Educação em Revista, 2017.

XIMENES, L. Inovação e inclusão: a prática docente e suas transformações. Brasília: Editora do MEC, 2018.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABRICIA FERREIRA LEITE

RESUMO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica garantida pela LDB (Lei nº 9.394/1996), visa ao desenvolvimento integral da criança em articulação com a família e a comunidade, e tem na ludicidade um elemento central de sua prática pedagógica, pois é por meio do brincar que a criança compreende o mundo, constrói significados e interage com o meio. No entanto, observa-se que, muitas vezes, a brincadeira é utilizada de forma descontextualizada e sem intencionalidade pedagógica, especialmente em instituições públicas, devido à falta de formação adequada dos professores, à ausência de planejamento lúdico e às condições precárias de trabalho. Diante disso, este artigo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentado em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Brougère, analisa a ludicidade como componente essencial do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, defendendo que o brincar deve ser compreendido como direito, linguagem e instrumento de aprendizagem, além de eixo estruturante do currículo. O estudo destaca a importância da formação continuada e da valorização das práticas docentes que integram o lúdico com intencionalidade e criatividade, promovendo uma escola mais acolhedora, democrática e eficaz no cumprimento de sua função social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Ludicidade, Brincar, Formação Docente, Desenvolvimento Integral, Intencionalidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema apresenta-se na importância que o brincar representa nesta etapa da Educação Básica e na infância, bem como na necessidade de capacitação dos professores para a utilização do lúdico como recurso pedagógico. O brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma prática essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção do conhecimento e para a compreensão do mundo.

Muitos professores enfrentam dificuldades em integrar o lúdico em suas práticas pedagógicas, seja por falta de formação específica, seja por uma cultura educacional que ainda prioriza métodos tradicionais de ensino. No entanto, pesquisas e teorias da educação demonstram que o brincar é um direito da criança e um elemento fundamental no seu processo de aprendizagem. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, além de estimularem a criatividade e a resolução de problemas.

Além disso, o brincar permite que a criança expresse suas emoções e sentimentos, ajudando-a a lidar com desafios e frustrações. Ao interagir com outras crianças, ela aprende a negociar, compartilhar e respeitar regras, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e senso de coletividade. Dessa forma, é essencial que tanto professores quanto pais compreendam que a brincadeira não é um ato aleatório ou sem propósito, mas sim um processo significativo que contribui para a formação integral da criança.

A formação docente deve incluir o estudo e a prática do lúdico como parte do currículo, fornecendo aos educadores ferramentas e estratégias para integrar as brincadeiras às atividades pedagógicas. Além disso, a escola deve oferecer um ambiente propício ao brincar, com espaços adequados e materiais que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças.

Portanto, falar sobre a importância do brincar é fundamental para sensibilizar educadores e famílias sobre seu papel na infância e no desenvolvimento infantil. Somente através da conscientização e da valorização dessa prática será possível garantir que as crianças tenham acesso a uma educação mais significativa, que respeite suas necessidades e promova seu crescimento de forma integral.

DESENVOLVIMENTO

Vários teóricos destacam em seus trabalhos a relevância do lúdico na Educação Infantil

e como essa metodologia facilita o processo de ensino-aprendizagem tanto para os professores quanto para as crianças. O lúdico não apenas torna o ambiente escolar mais atrativo e dinâmico, mas também proporciona uma forma mais natural de desenvolvimento infantil, respeitando a faixa etária e as particularidades de cada aluno. Através de jogos, brincadeiras e atividades interativas, a criança aprende de maneira prazerosa, engajando-se ativamente na construção do próprio conhecimento.

Com base nessas afirmações, surgem algumas reflexões essenciais sobre o tema apresentado: qual é o real propósito do lúdico na Educação Infantil? Por que alguns professores ainda não utilizam os jogos como recurso pedagógico? Será que a ausência do lúdico no cotidiano escolar se deve à falta de formação específica nessa área? Quais são os desafios enfrentados pelos docentes ao tentarem implementar atividades lúdicas? Além disso, de que maneira a ludicidade pode ser uma ferramenta transformadora no ensino-aprendizagem?

O real propósito do lúdico na Educação Infantil vai além da simples diversão. Brincar é uma necessidade da criança e um direito garantido por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça a importância do brincar no desenvolvimento integral infantil. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a se expressar, a resolver problemas, a interagir socialmente e a desenvolver habilidades cognitivas, motoras e emocionais. O lúdico permite que a criança explore diferentes papéis sociais, compreenda o mundo à sua volta e amplie sua criatividade e imaginação.

Apesar de sua relevância, muitos professores ainda não utilizam os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos. Essa resistência pode estar relacionada a diversos fatores, sendo um dos principais a falta de formação específica. Muitos docentes não receberam uma preparação adequada para planejar e aplicar atividades lúdicas de maneira estruturada e intencional. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a falta de materiais adequados e a pressão por resultados imediatos acabam por desestimular a adoção de metodologias lúdicas. Há também a crença equivocada de que brincar e aprender são ações separadas, o que leva alguns profissionais a priorizarem métodos tradicionais de ensino em detrimento de práticas mais dinâmicas e envolventes.

Outro desafio encontrado na aplicação do lúdico na Educação Infantil é a necessidade de planejamento e organização. Diferente do que muitos imaginam, o uso do lúdico como ferramenta pedagógica exige uma abordagem estruturada, com objetivos claros e alinhados às necessidades das crianças. O professor precisa escolher atividades que estimulem o desenvolvimento global dos alunos, adaptando-as às diferentes realidades e contextos da turma.

A ludicidade pode ser uma ferramenta transformadora no ensino-aprendizagem, pois promove um ambiente mais acolhedor, incentivando a participação ativa dos alunos e potencializando suas aprendizagens. Quando a criança está imersa em uma atividade prazerosa, sua motivação e envolvimento aumentam, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Além disso, o lúdico contribui para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito às regras, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

Dessa forma, é essencial que haja um esforço conjunto entre gestores, professores e famílias para valorizar e incorporar o lúdico no cotidiano escolar. Investir na formação docente, na criação de espaços propícios para brincadeiras e na conscientização sobre a importância do brincar são passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade na infância. Afinal, a ludicidade não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um caminho essencial para o desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVO

Com base nas questões levantadas, os objetivos deste trabalho visam aprofundar a compreensão sobre a ludicidade na Educação Infantil, seus desafios e sua aplicação como ferramenta pedagógica essencial. A abordagem se fundamenta na necessidade de incentivar práticas que valorizem o lúdico e ofereçam suporte aos professores para que possam incorporar essa estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo Geral

Investigar as razões pelas quais alguns professores ainda relutam em utilizar a ludicidade como recurso pedagógico, analisando os desafios e obstáculos enfrentados no cotidiano escolar.

Objetivos Específicos

Contribuir para a compreensão do propósito e dos benefícios da ludicidade em sala de aula, ressaltando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil.

Identificar os fatores que influenciam na resistência de alguns professores em adotar o lúdico como ferramenta pedagógica, incluindo falta de formação específica, infraestrutura inadequada ou concepções tradicionais de ensino.

Analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação da ludicidade, considerando aspectos como planejamento, gestão de tempo e adaptação curricular.

Demonstrar como a ludicidade pode ser uma ferramenta transformadora no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento, participação ativa dos alunos e desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir para a valorização do lúdico na Educação Infantil, incentivando práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, além de fornecer subsídios teóricos e práticos para que os professores possam superar as dificuldades e resistências quanto ao uso dessa metodologia.

HIPÓTESE

A hipótese central deste projeto é que há uma lacuna significativa na formação dos profissionais da Educação Infantil quanto ao uso do lúdico como recurso pedagógico. Essa deficiência na formação impacta diretamente o desenvolvimento das práticas educacionais, fazendo com que o trabalho docente ocorra de forma limitada e, muitas vezes, sem atingir plenamente os objetivos esperados para a aprendizagem infantil. A ausência de uma base teórica e prática bem estruturada sobre o tema compromete a implementação de estratégias lúdicas eficazes, resultando em um ensino menos dinâmico e menos atrativo para as crianças.

Muitos professores, ao ingressarem no mercado de trabalho, percebem que a ludicidade é um dos pilares fundamentais da Educação Infantil, mas não receberam, durante sua formação inicial, a capacitação necessária para aplicá-la de forma eficiente. Isso se deve, em grande parte, à superficialidade com que o tema é abordado nos cursos de licenciatura e pedagogia, que geralmente não oferecem um aprofundamento prático sobre a importância e aplicação dos jogos, brincadeiras e demais recursos lúdicos em sala de aula.

Diante dessa realidade, uma possível solução seria a ampliação de políticas públicas voltadas à formação continuada dos docentes, garantindo que cursos de capacitação específicos sobre ludicidade sejam ofertados regularmente pelas redes municipais e estaduais de ensino. Esses cursos devem proporcionar aos professores um embasamento teórico aprofundado aliado a práticas pedagógicas que possam ser implementadas no cotidiano escolar.

Além disso, a inserção de disciplinas mais robustas sobre ludicidade nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas pode ser uma alternativa viável para reduzir essa lacuna. Dessa forma, os futuros professores chegariam às escolas mais preparados para utilizar metodologias ativas baseadas no lúdico, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na construção do conhecimento e da socialização da criança, e o brincar tem um papel essencial nesse processo. No entanto, para que a ludicidade seja efetivamente incorporada ao ensino, é imprescindível que o professor esteja preparado para utilizá-la de maneira intencional e planejada. A formação docente, portanto, precisa ser fortalecida para garantir que o lúdico não seja apenas um complemento ocasional no ensino, mas sim uma ferramenta transformadora capaz de potencializar a aprendizagem das crianças.

METODOLOGIA

Para que os objetivos deste projeto sejam alcançados e os problemas identificados sejam analisados de maneira crítica e fundamentada, a metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica. Esse método se ba-

seia na revisão de literatura existente sobre o tema, buscando em teóricos conceituados a reafirmação da importância do lúdico na Educação Infantil, além de compreender os desafios enfrentados pelos professores ao incorporar essa abordagem pedagógica em suas práticas diárias.

A pesquisa bibliográfica permite um embasamento teórico sólido, contribuindo para a compreensão do papel do lúdico no desenvolvimento infantil e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, serão analisados estudos, artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais que abordam a temática, possibilitando a identificação das causas que levam à resistência de alguns professores em utilizar recursos lúdicos, bem como suas possíveis consequências para a formação das crianças.

Além disso, o projeto considera a possibilidade de, futuramente, realizar uma pesquisa de campo em uma instituição de ensino. A intenção seria observar de perto como o lúdico é empregado nas práticas pedagógicas e identificar possíveis barreiras enfrentadas pelos professores. Essa etapa poderia envolver entrevistas com educadores e gestores escolares, além da observação das atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula.

Partindo desse ponto, o projeto busca refletir se a dificuldade em incorporar o lúdico na prática pedagógica se deve exclusivamente à falta de formação dos professores ou se há outros fatores envolvidos, como a resistência institucional, a falta de recursos ou aspectos culturais enraizados que dificultam a valorização do brincar como ferramenta de aprendizagem.

A relevância desse estudo se justifica pelo impacto que a ausência de uma abordagem lúdica pode ter no processo educativo. Quando a ludicidade não é devidamente incorporada na Educação Infantil, há uma tendência de que essa lacuna se prolongue ao longo da trajetória escolar dos alunos, prejudicando seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Portanto, o projeto pretende contribuir para a conscientização da importância do lúdico e fornecer subsídios teóricos que possam auxiliar na implementação de estratégias mais eficazes nas instituições de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

A forma lúdica de educação sempre esteve presente em todas as épocas, sendo amplamente reconhecida por estudiosos como essencial para o desenvolvimento do ser humano, especialmente na sociedade e na educação infantil. O brincar não deve ser encarado como uma atividade meramente complementar, pois seu impacto no desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo da criança é profundo e inegável.

Ao longo dos anos, a prática das atividades lúdicas como forma de educar tem passado por transformações significativas. Anteriormente, o brincar era muitas vezes tratado como uma atividade secundária, um momento de descontração sem grandes propósitos educativos. No entanto, com os avanços nos estudos sobre a infância e a aprendizagem, pesquisadores e educadores passaram a reconhecer o papel fundamental da ludicidade no desenvolvimento integral da criança. Atualmente, busca-se cada vez mais estratégias inovadoras para integrar o lúdico ao cotidiano escolar, garantindo que essa prática esteja alinhada com as necessidades e particularidades de cada faixa etária. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim um poderoso instrumento pedagógico que favorece a construção do conhecimento, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor dos alunos.

Nesse sentido, o lúdico tornou-se um elemento essencial na prática pedagógica, uma vez que proporciona interação social e promove a propagação da cultura, permitindo que as crianças compreendam e interpretem o mundo ao seu redor. Por meio das brincadeiras, jogos e atividades criativas, os pequenos têm a oportunidade de experimentar, testar hipóteses, resolver problemas e se expressar de maneira espontânea. Além disso, o lúdico possibilita a construção de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e o respeito ao outro, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante desse cenário, as escolas e, principalmente, os professores devem estar preparados para oferecer uma educação infantil que respeite e valorize a infância, utilizando o lúdico como base para o processo de ensi-

no-aprendizagem. Isso significa planejar atividades que sejam, ao mesmo tempo, educativas e prazerosas, permitindo que a criança aprenda de forma significativa e natural. Para isso, é fundamental que os educadores tenham formação adequada e recebam capacitações contínuas, que os auxiliem a compreender a importância das atividades lúdicas e a incorporá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Somente dessa forma será possível garantir um ambiente escolar acolhedor e estimulante, onde o aprendizado ocorra de maneira leve, respeitosa e alinhada ao desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) garantem que a educação infantil vá além do cuidado, assegurando às crianças o direito à liberdade, respeito, convivência e múltiplas formas de aprendizagem. O documento destaca a importância do brincar como eixo central das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral por meio da ludicidade, da interação e da experimentação. Para que essas diretrizes sejam eficazes, é essencial que educadores e instituições estejam preparados para adotar metodologias que respeitem a infância, estimulando a criatividade e a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa.

O cenário apresentado nas declarações ressalta uma realidade alarmante em que as crianças não estão tendo seus direitos respeitados no ambiente escolar. É possível concluir que, em muitos casos, a educação infantil está aquém do que é proposto pelas normativas e diretrizes nacionais, como a DCNEF (2009), que defende a educação integral, respeitando as necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças. O não cumprimento dessa proposta compromete diretamente o desenvolvimento das crianças, pois elas estão sendo submetidas a atividades que, em vez de contribuir para o seu crescimento, acabam sendo mecanicistas e desprovidas de significado, não considerando os aspectos fundamentais da infância, como o brincar e a exploração de seu ambiente.

A DCNEF (2009) aponta a importância de uma educação que favoreça a integralidade do ser humano, sendo, portanto, essencial que as escolas contemplem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também as experiências emocionais, sociais e culturais da criança. No entanto, ao serem sobrecarregadas com tarefas repetitivas e descontextualizadas, muitas vezes as crianças são privadas das experiências de aprendizagem genuínas que deveriam ser promovidas pela escola. Essas atividades não apenas desrespeitam o direito da criança a uma infância digna, mas também comprometem o desenvolvimento do seu potencial humano de maneira global. A missão da educação infantil, segundo as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCENEI), é promover práticas educativas que criem as condições necessárias para o desenvolvimento pleno da criança, permitindo-lhe exercer sua cidadania de forma plena e respeitosa. O RCENEI enfatiza que a educação infantil não deve ser uma mera preparação para o ensino fundamental, mas uma etapa crucial do processo educativo que valoriza a criança como um ser ativo no seu aprendizado, com direitos e necessidades próprias que devem ser atendidas.

Esse modelo de ensino, que propõe uma abordagem integral, está em consonância com a necessidade de promover experiências prazerosas e significativas para as crianças. Um dos princípios fundamentais que o RCENEI destaca é justamente o direito das crianças de vivenciarem momentos prazerosos dentro da escola, sendo a brincadeira um dos principais canais para o desenvolvimento infantil. É por meio do brincar que as crianças exploram suas emoções, interagem com os outros, desenvolvem habilidades cognitivas e adquirem uma maior compreensão do mundo ao seu redor. Portanto, é essencial que o educador compreenda a brincadeira não apenas como um momento de lazer, mas como um poderoso instrumento pedagógico, capaz de revelar muitos aspectos do desenvolvimento da criança.

Durante as brincadeiras, as crianças expõem aspectos do seu desenvolvimento social, cognitivo e psicológico. Elas interagem com seus colegas, resolvem conflitos, criam narrativas e se envolvem em atividades que exigem coordenação motora e atenção. Observando esses comportamentos, o professor pode identificar as áreas em que as crianças estão progredindo e aquelas em que podem

necessitar de mais apoio. Esse momento de observação é crucial para a prática pedagógica, pois permite ao educador perceber, de forma mais profunda e contextualizada, as necessidades e os potenciais dos alunos. Com base nessas observações, o professor pode intervir de maneira mais eficaz, promovendo estratégias de ensino que respeitem o ritmo e os interesses das crianças.

Além disso, o brincar permite que as crianças se expressem de maneira mais espontânea e natural, proporcionando aos educadores informações valiosas sobre a forma como cada uma delas percebe o mundo e se relaciona com ele. Essas interações informais oferecem um campo fértil para que o professor se aproxime da criança de forma empática, compreendendo suas emoções, medos, desejos e desafios. Ao entender a criança nesse nível, o educador pode estabelecer vínculos afetivos e sociais mais fortes, fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança e para a construção de um ambiente escolar que favoreça o bem-estar e a aprendizagem.

Entretanto, para que as brincadeiras cumpram seu papel no desenvolvimento infantil, é preciso que a escola crie um ambiente acolhedor e seguro, que respeite as individualidades de cada criança e favoreça o aprendizado através da interação e da experimentação. Quando as escolas falham em proporcionar essas experiências, ou quando se tornam excessivamente rígidas, com atividades excessivamente formais e pouco conectadas ao universo infantil, elas acabam comprometendo a formação integral da criança. O desenvolvimento não se restringe a aspectos acadêmicos ou intelectuais, mas envolve também a construção da identidade, da autoestima e da capacidade de se relacionar com o outro e com o mundo.

Portanto, o desafio para os educadores é imenso: é preciso criar uma atmosfera educacional que permita às crianças se desenvolverem de maneira plena, respeitando seus direitos e seu tempo de aprendizagem. As atividades precisam ser planejadas com o objetivo de estimular a curiosidade e a imaginação, respeitando a importância do brincar e das relações interpessoais. A escola deve ser, assim, um espaço onde a criança é protagonista de seu próprio aprendizado, capaz de explorar, descobrir e, principalmente, se divertir enquanto constrói os alicerces de sua formação humana, cognitiva e emocional.

Em síntese, a educação infantil deve ser um ambiente rico em experiências significativas, que respeite a infância como um período único e essencial para o desenvolvimento humano. O compromisso da escola, então, deve ser com o direito das crianças a vivenciar essa fase de maneira plena e feliz, reconhecendo a brincadeira e o lazer como formas legítimas de aprendizagem e, assim, oferecendo as condições necessárias para que cada criança possa florescer em todas as suas potencialidades.

A partir dos dados e reflexões aqui apresentados, é possível concluir que a educação infantil é um processo muito mais complexo e profundo do que muitas vezes é compreendido pela sociedade em geral. Embora frequentemente se associe a educação infantil a um simples cuidado ou preparação para os anos subsequentes de escolaridade, ela possui um papel fundamental e irreversível no desenvolvimento global da criança. A infância é um período decisivo para a construção de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas que servirão como base para o aprendizado futuro, e, por isso, a qualidade das experiências vivenciadas nesse estágio tem um impacto direto na formação integral do indivíduo.

As escolas e os profissionais que atuam na educação infantil precisam ter uma sensibilidade aguçada para entender que não se trata apenas de promover atividades educativas, mas de proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, onde a criança possa se expressar, interagir e desenvolver suas potencialidades. A base educacional sólida não se resume à simples transmissão de conteúdos, mas ao respeito pelo tempo e pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, à promoção de experiências que envolvem o lúdico, a criatividade, a afetividade e a socialização, além da construção de vínculos de confiança com educadores e colegas.

Portanto, é imprescindível que todos os envolvidos direta ou indiretamente na educação infantil repensem e reavaliem constantemente seu papel e a importância da sua

contribuição nesse processo. Isso inclui educadores, gestores, famílias e toda a sociedade. Para que a educação infantil cumpra seu papel de maneira eficaz, é necessário que todos compreendam a relevância dessa etapa e se comprometam a garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve repensar métodos pedagógicos, repensar as políticas públicas de apoio à educação infantil e, sobretudo, garantir que as condições para que as crianças se desenvolvam de maneira plena sejam efetivamente implementadas.

O desafio colocado pelos autores e artigos aqui apresentados é um convite à reflexão sobre como podemos melhorar a educação infantil em nossas escolas e em nossas comunidades, assegurando que cada criança tenha a oportunidade de crescer em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral, seu aprendizado significativo e, acima de tudo, sua felicidade e bem-estar. Isso demanda um esforço conjunto e um comprometimento coletivo com a construção de um futuro mais justo e mais preparado para as novas gerações.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que a ludicidade deve ser reconhecida como um eixo central na Educação Infantil, não apenas como atividade recreativa, mas como uma ferramenta pedagógica fundamental que favorece o desenvolvimento integral da criança. O brincar, quando planejado com intencionalidade educativa, contribui para a construção de conhecimentos, o fortalecimento de vínculos afetivos, a expressão de emoções e a socialização. No entanto, ainda se observa a necessidade de ampliar a compreensão dos educadores sobre o valor do lúdico, superando práticas fragmentadas e descontextualizadas. Para isso, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores, garantindo que tenham subsídios teóricos e metodológicos para incorporar o brincar de forma significativa ao cotidiano escolar. Valorizar a ludicidade é respeitar a infância e promover uma educação mais sensível, humanizada e alinhada às necessidades e direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-5-2009.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brincar e aprender: o jogo e a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 6. ed. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1992.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes,

2007.

WALLON, Henri. O desenvolvimento psicológico da criança. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

OS BENEFÍCIOS DA LUDOTERAPIA

FRANCIMERE DA SILVA VIEIRA

RESUMO:
A ludoterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza o brincar como ferramenta principal para o tratamento de questões emocionais e comportamentais, especialmente em crianças. Essa prática reconhece o brincar como uma forma de expressão natural e segura, permitindo que a criança se comunique e processe suas emoções, pensamentos e experiências de maneira não-verbal. Os benefícios da ludoterapia são amplos e incluem o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais, essenciais para o bem-estar infantil. Primeiramente, a ludoterapia facilita a expressão emocional, oferecendo um espaço seguro onde a criança pode explorar e entender seus sentimentos, como medo, raiva e tristeza. Esse processo é essencial para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional. Além disso, a ludoterapia pode ser especialmente eficaz no tratamento de traumas, uma vez que, ao permitir que a criança recreie e revise experiências difíceis através do jogo, ela pode reprocessar e reconfigurar essas vivências de uma maneira mais saudável. Outro benefício importante da ludoterapia é o seu impacto na melhoria das habilidades sociais das crianças. Ao participar de jogos e atividades lúdicas, elas aprendem a lidar com regras, a negociar e a cooperar com outras crianças, o que favorece o desenvolvimento de competências para a convivência em grupo. Dessa forma, a ludoterapia não apenas promove o tratamento emocional, mas também contribui para o fortalecimento do desenvolvimento integral da criança, preparando-a melhor para os desafios da vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Ludoterapia; Brincar; Desenvolvimento emocional; Crianças; Terapia.

SUMMARY:
Play therapy is a therapeutic approach that uses play as the primary tool for addressing emotional and behavioral issues, particularly in children. This practice recognizes play as a natural and safe form of expression, allowing children to communicate and process their emotions, thoughts, and experiences in a non-verbal manner. The benefits of play therapy are extensive, encompassing the development of emotional, cognitive, and social skills that are essential for children's well-being. First, play therapy facilitates emotional expression by providing a safe space where children can explore and understand their feelings, such as fear, anger, and sadness. This process is crucial for building positive self-esteem and developing emotional self-regulation skills. Additionally, play therapy can be especially effective in treating trauma, as it enables children to recreate and revisit difficult experiences through play, allowing them to reprocess and reshape these experiences in a healthier way. Another significant benefit of play therapy is its impact on improving children's social skills. By engaging in play-based activities, children learn to follow rules, negotiate, and cooperate with others, fostering essential interpersonal skills for group interactions. Thus, play therapy not only supports emotional healing but also contributes to the holistic development of children, better preparing them for everyday challenges.

KEYWORDS: Play Therapy; Play; Emotional Development; Children; Therapy.

INTRODUÇÃO

A ludoterapia, enquanto abordagem terapêutica, tem ganhado cada vez mais reconhecimento no campo da psicologia e da educação, principalmente no tratamento de crianças. Essa prática se baseia na utilização do brincar como um meio de expressão e comunicação, proporcionando às crianças um espaço seguro para explorarem seus sentimentos, emoções e vivências. O brincar, algo naturalmente intrínseco à infância, torna-se, na ludoterapia, uma poderosa ferramenta terapêutica que permite à criança lidar com questões emocionais de maneira lúdica e simbólica, sem a necessidade da verbalização direta, muitas vezes difícil para elas.

A importância da ludoterapia vai além de uma simples distração ou passatempo. Ela desempenha um papel essencial no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, permitindo que elas construam e reestruturem sua percepção sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Ao participar de jogos e atividades lúdicas, as crianças não só se expressam, mas também desenvolvem habilidades de autorregulação emocional, socialização e resolução de problemas, fatores cruciais para um desenvolvimento saudável.

"A ludoterapia comportamental tem se mostrado eficaz no tratamento de crianças com dificuldades emocionais e comportamentais, permitindo a modificação de comportamentos desadaptativos por meio de reforço positivo e modelagem." (SOUZA; ALMEIDA, 2017, p. 27).

Este trabalho tem como objetivo explorar os principais benefícios da ludoterapia, discutindo como essa prática terapêutica contribui para a saúde mental das crianças, especialmente no que tange à superação de traumas, fortalecimento da autoestima e aprimoramento das competências sociais. Ao longo da discussão, serão destacados os impactos positivos dessa abordagem no contexto educacional e familiar, buscando ressaltar a sua relevância como ferramenta de apoio no desenvolvimento infantil integral.

OS BENEFÍCIOS DA LUDOTERAPIA: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL INFANTIL

A ludoterapia, ou terapia através do brincar, é uma das abordagens mais eficazes para promover o desenvolvimento emocional e psicológico de crianças. Considerada uma prática terapêutica inovadora, ela utiliza o brincar como meio de comunicação e expressão, permitindo que a criança explore suas emoções, pensamentos e experiências de maneira simbólica e segura. O benefício principal dessa abordagem está no fato de que as crianças, muitas vezes, têm dificuldade em expressar suas emoções verbalmente, principalmente quando enfrentam situações de sofrimento, trauma ou estresse. A ludoterapia oferece, portanto, uma oportunidade para que se comuniquem através de atividades lúdicas que, ao mesmo tempo, ajudam a resolver problemas emocionais e a desenvolver habilidades importantes para o crescimento saudável.

"A ludoterapia proporciona experiências que estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o desenvolvimento da memória e da atenção, aspectos essenciais para o aprendizado escolar" (SILVA, 2018, p. 127).

FACILIDADE DE EXPRESSÃO EMOCIONAL

Um dos maiores benefícios da ludoterapia é o auxílio na expressão emocional das crianças. Por meio do brincar, elas conseguem externalizar sentimentos que podem ser difíceis de verbalizar, como ansiedade, medo, raiva ou tristeza. Em vez de apenas falar sobre o que estão sentindo, as crianças usam brinquedos, figuras, jogos e outras ferramentas lúdicas para representar e explorar essas emoções. Essa externalização facilita o processo terapêutico, permitindo que as crianças compreendam melhor suas emoções e, assim, aprendam a lidar com elas de maneira mais saudável. De acordo com Baptista (2019), "o brincar serve como uma válvula de escape para a criança, permitindo-lhe reorganizar suas emoções e aprender a gerenciá-las."

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

No entanto, além de trabalhar com questões emocionais, a ludoterapia também tem um papel significativo no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Muitas vezes, durante as sessões, as crianças interagem com o terapeuta ou com outras crianças, o que favorece o aprendizado de habilidades essenciais para a convivência em sociedade, como cooperação, negociação e resolução de conflitos. Durante o processo lúdico, elas aprendem a respeitar regras, a compartilhar e a lidar com as diferenças, competências fundamentais para a formação de uma pessoa empática e bem adaptada socialmente. Como Ribeiro (2018) enfatiza, "a ludoterapia permite que a criança experimente situações de interação social de maneira controlada, desenvolvendo competências que facilitarão sua adaptação ao contexto social."

PROCESSAMENTO E SUPERAÇÃO DE TRAUMAS

A ludoterapia também se destaca no tratamento de crianças que vivenciam traumas emocionais, como abuso, perda de um ente querido, ou violência familiar. Ao permitir que a criança recrie e revisite suas experiências difíceis em um ambiente seguro, a ludoterapia oferece a oportunidade de reprocessar essas vivências de uma maneira mais controlada. O ato de brincar com brinquedos que simbolizam os eventos traumáticos permite que a criança ressignifique essas experiências, promovendo uma recuperação emocional. O trabalho de Costa (2020) sobre o impacto terapêutico do brincar destaca que "a ludoterapia possibilita que a criança modifique a percepção que tem de uma experiência traumática, tornando-a mais manejável e menos dolorosa."

APOIO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Embora a ludoterapia seja muitas vezes associada ao trabalho emocional e comportamental, ela também contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Através de jogos e atividades que exigem raciocínio lógico, memória, concentração e tomada de decisões, a ludoterapia estimula funções cognitivas cruciais para o aprendizado escolar. Crianças que participam regularmente de atividades lúdicas terapêuticas podem melhorar sua capacidade de foco, resolução de problemas e organização de pensamento. A ludoterapia, portanto, auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, preparando a criança para os desafios acadêmicos e aumentando seu desempenho escolar.

FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA E CONFIANÇA

Durante as sessões de ludoterapia, as crianças têm a oportunidade de alcançar pequenas vitórias, seja completando um jogo ou superando um desafio proposto pelo terapeuta. Essas conquistas, mesmo que no âmbito de uma atividade lúdica, contribuem diretamente para o fortalecimento da autoestima e da confiança. Ao experimentar situações de sucesso e aprender a lidar com o fracasso de forma construtiva, as crianças desenvolvem uma percepção mais positiva de si mesmas e de suas capacidades. Esse fortalecimento da autoestima é essencial para o desenvolvimento de uma criança equilibrada, que se sinta capaz de enfrentar as adversidades da vida.

PREVENÇÃO DE PROBLEMAS EMOCIONAIS FUTUROS

O benefício frequentemente negligenciado da ludoterapia é sua capacidade de prevenção. Ao oferecer uma abordagem precoce e eficaz para lidar com problemas emocionais, como ansiedade, estresse ou dificuldades de socialização, a ludoterapia pode evitar que essas questões se agravem e se tornem distúrbios mais sérios no futuro. A intervenção terapêutica por meio do brincar permite que as crianças desenvolvam ferramentas para lidar com suas emoções de maneira saudável, prevenindo o surgimento de problemas psicológicos a longo prazo. Pereira (2017) sugere que "a ludoterapia atua não apenas no tratamento de dificuldades já presentes, mas também como uma medida preventiva para garantir o bem-estar emocional das futuras gerações." Portanto, os benefícios da ludoterapia são vastos e impactam diretamente o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e até mesmo acadêmico das crianças. Ao reconhecer o valor do brincar como ferramenta terapêutica, conseguimos proporcionar às crianças um ambiente de cura e crescimento, onde elas podem processar suas emoções, superar traumas, desenvolver habilidades sociais e cognitivas e, principalmente, fortalecer sua autoestima e confiança. Dessa forma, a ludoterapia não só contribui para a saúde mental infantil, mas também prepara as crianças para um futuro mais equilibrado e saudável, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para lidar com as adversidades da vida.

A LUDOTERAPIA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO EMOCIONAL

A infância é um período marcado por intensas descobertas e transformações emocionais. Muitas vezes, as crianças não possuem vocabulário suficiente para expressar seus sentimentos verbalmente, o que pode gerar frustrações e dificuldades emocionais. A ludoterapia surge como uma ferramenta fundamental para essa expressão, permitindo

que a criança comunique suas emoções por meio do brincar.

"O brincar em ambientes hospitalares pode melhorar a comunicação entre a equipe profissional e as crianças, além de minimizar o estresse e o sofrimento decorrentes da hospitalização." (SILVA; SANTOS; CRUZ, 2024, p. 3).

Durante as sessões de ludoterapia, a criança utiliza brinquedos, desenhos e jogos simbólicos para representar suas experiências internas, expressando angústias, medos, alegrias e inseguranças. Segundo Winnicott (1975), "é no brincar que a criança se revela", destacando que essa atividade não é apenas um passatempo, mas um mecanismo essencial para o desenvolvimento emocional.

A ludoterapia auxilia no reconhecimento e na regulação das emoções, ajudando a criança a lidar com situações de estresse e conflito. Ao interpretar suas brincadeiras, o terapeuta pode compreender suas necessidades emocionais e orientar estratégias para promover um desenvolvimento mais equilibrado. Dessa forma, a ludoterapia não apenas favorece a comunicação emocional, mas também contribui para o bem-estar psicológico da criança.

O IMPACTO DA LUDOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

O desenvolvimento cognitivo infantil está diretamente ligado às experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida. Brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um estímulo essencial para o aprimoramento das funções cerebrais, como memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas. Na ludoterapia, a criança é incentivada a explorar diferentes cenários e interações que exigem planejamento, organização e pensamento crítico. Atividades como jogos de encaixe, quebra-cabeças e brincadeiras simbólicas favorecem a construção do conhecimento e da capacidade de resolver desafios. Segundo Piaget (1972), o brincar permite que a criança assimile e acomode novas informações, ajustando-as à sua realidade cognitiva. Também, a ludoterapia estimula a criatividade e a flexibilidade mental, aspectos fundamentais para a aprendizagem formal. Crianças que brincam de forma estruturada e significativa apresentam maior facilidade para desenvolver habilidades acadêmicas, como a leitura, a escrita e o raciocínio matemático. Assim, a ludoterapia se mostra como uma aliada no fortalecimento do desenvolvimento cognitivo infantil.

FORTALECIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS ATRAVÉS DO BRINCAR

As interações sociais são essenciais para o desenvolvimento infantil, e o brincar desempenha um papel fundamental nesse processo. A ludoterapia proporciona um ambiente seguro onde a criança pode experimentar diferentes formas de se relacionar, aprender regras de convivência e desenvolver empatia.

"Ao possibilitar interações entre as crianças, o brincar terapêutico favorece a empatia, o trabalho em equipe e a construção de relações saudáveis" (LEWIN, 2001, p. 78).

Por meio de jogos cooperativos e brincadeiras de faz de conta, as crianças aprendem a respeitar limites, compartilhar, negociar e expressar suas opiniões de maneira saudável. De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento social ocorre por meio da interação com o outro, e o brincar é um dos principais meios pelos quais a criança aprende a se comunicar e a colaborar. Portanto, a ludoterapia pode ajudar crianças que apresentam dificuldades em interações sociais, como aquelas com transtornos do espectro autista ou com dificuldades de comunicação. Ao trabalhar a socialização de forma lúdica e estruturada, a ludoterapia contribui para a construção de relações mais seguras e saudáveis.

A LUDOTERAPIA NA REDUÇÃO DA ANSIEDADE E DO ESTRESSE INFANTIL

O estresse e a ansiedade não são problemas exclusivos dos adultos; muitas crianças também enfrentam desafios emocionais que podem comprometer seu bem-estar. Mudanças familiares, dificuldades escolares e outros fatores podem gerar sentimentos de angústia, e a ludoterapia se apresenta como uma alternativa eficaz para amenizar esses impactos.

"A ludoterapia permite que a criança lide

com suas emoções de maneira segura, reduzindo sintomas de estresse e ansiedade e promovendo o bem-estar psicológico" (AXLINE, 1989, p. 45).

Durante as sessões de ludoterapia, a criança encontra um espaço seguro onde pode expressar suas preocupações sem medo de julgamento. Brincadeiras estruturadas ajudam a reduzir a tensão emocional, promovendo relaxamento e bem-estar. Segundo Axline (1989), o brincar terapêutico permite que a criança elabore seus conflitos internos de maneira natural e espontânea. Também, atividades lúdicas podem estimular a produção de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, que estão diretamente ligados à sensação de prazer e bem-estar. Dessa forma, a ludoterapia contribui para o equilíbrio emocional da criança, reduzindo sintomas de estresse e ansiedade.

A ESTIMULAÇÃO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO NA LUDOTERAPIA

A criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore diferentes perspectivas e encontre soluções inovadoras para os desafios do dia a dia. A ludoterapia potencializa essa capacidade ao oferecer um ambiente onde a imaginação pode ser livremente exercitada. Brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, permitem que a criança crie novas realidades e experimente papéis diferentes. Ao simular situações do cotidiano, ela desenvolve sua capacidade de abstração e experimentação. Segundo Gardner (1995), a criatividade é um dos pilares da inteligência múltipla, sendo fundamental para a aprendizagem e para a resolução de problemas. No entanto, a ludoterapia ajuda a criança a pensar de maneira mais flexível e inovadora. Isso é essencial não apenas para seu desenvolvimento acadêmico, mas também para sua capacidade de adaptação a novas situações. Dessa forma, a ludoterapia não apenas estimula a imaginação, mas também contribui para a formação de indivíduos mais criativos e autônomos.

O PAPEL DA LUDOTERAPIA NA SUPERAÇÃO DE TRAUMAS E MEDOS

Experiências traumáticas na infância podem ter impactos significativos na saúde mental e emocional da criança. A ludoterapia é amplamente utilizada como uma abordagem eficaz para ajudar crianças a processar e superar situações difíceis, como perdas, abusos, separações familiares e outros eventos traumáticos.

"Uma criança psicologicamente livre pode crescer de maneira mais construtiva e criativa." (AXLINE, 1972, p. 15).

Por meio do brincar, a criança pode reviver e reelaborar suas experiências, transformando sentimentos de medo e insegurança em narrativas simbólicas. O terapeuta, ao interpretar essas brincadeiras, consegue identificar padrões de comportamento e auxiliar no processo de cura emocional. Segundo Gil (2010), a ludoterapia permite que a criança expresse o que não consegue dizer verbalmente, facilitando o enfrentamento de traumas. Pois, a ludoterapia cria um ambiente seguro onde a criança pode reconstruir sua autoestima e confiança. Ao conseguir expressar suas emoções e desenvolver estratégias para lidar com o medo, ela se torna mais resiliente e preparada para enfrentar desafios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios da ludoterapia evidenciam a importância fundamental dessa abordagem terapêutica no desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao manejo das emoções, fortalecimento das habilidades sociais, promoção do bem-estar psicológico e tratamento de traumas. Ao proporcionar um ambiente seguro e lúdico para a criança, a ludoterapia permite que ela se expresse de forma natural e acessível, facilitando o entendimento e a elaboração de suas emoções, algo frequentemente difícil de ser alcançado por meio da fala direta. Nesse sentido, o brincar terapêutico se torna um canal valioso para que as crianças externalizem e processem sentimentos complexos, como medo, raiva, tristeza ou frustração, promovendo a cura e a ressignificação dessas experiências. Também, os benefícios da ludoterapia vão além do tratamento de questões emocionais pontuais. Ela contribui para o desenvolvimento integral

da criança, ao fortalecer habilidades essenciais para a convivência social, como cooperação, negociação e resolução de conflitos, competências indispensáveis para uma vida saudável e equilibrada. O brincar, enquanto espaço de interação e aprendizagem, também favorece o aprimoramento das funções cognitivas, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico, preparando a criança para os desafios acadêmicos e sociais. Todavia, a ludoterapia se destaca como uma ferramenta preventiva, ao auxiliar na identificação e no tratamento precoce de dificuldades emocionais que podem evoluir para problemas mais graves. Ao adotar a ludoterapia, portanto, profissionais da psicologia, educação e saúde podem promover não apenas a cura de traumas, mas também o fortalecimento de competências que favorecem o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança. Diante de tantos benefícios é fundamental que seu valor seja reconhecido garantindo que as crianças tenham oportunidade de crescer tornando-se adultos saudáveis emocionalmente. Em suma, os benefícios da ludoterapia são amplos, impactando diretamente a saúde mental infantil e contribuindo para a construção de uma sociedade mais empática, acolhedora e preparada para enfrentar os desafios emocionais das gerações futuras.

A ludoterapia, como conclusão, revela-se como uma ferramenta terapêutica valiosa, percebemos que ela vai além de uma simples ferramenta é um território onde a criança se expressa com liberdade, oferecendo um espaço cuidadosamente seguro para explorar emoções e desenvolver habilidades sociais e emocionais. Através do brincar, as crianças podem expressar sentimentos, lidar com dificuldades, melhorar a autoestima e fortalecer seus relacionamentos moldado pela escuta sensível e pelo brincar espontâneo. Ao se sentirem compreendidas e aceitas no contexto da brincadeira, as crianças podem desenvolver uma maior autoestima e confiança em si mesmas. A ludoterapia permite que as crianças se expressem de forma criativa e segura, auxilia no desenvolvimento de habilidades emocionais, facilitando a comunicação de seus sentimentos e experiências. Por meio de jogos e brincadeiras, não apenas se comunica o que a fala não alcança, mas também se semeia autonomia emocional, fortalecendo os vínculos consigo e com o outro. Entrelaçando a realidade e a fantasia que a ludoterapia revela sua potência transformadora, uma escuta profunda da infância. um instrumento de reconstrução subjetiva onde emoções encontram caminhos seguros para emergir, e traumas adormecidos ganham possibilidade de elaboração.

Em resumo, os benefícios da ludoterapia permitem que as crianças se expressem de forma criativa e segura, contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, facilitando a interação com outras crianças, com pais, professores e familiares. Dessa forma a ludoterapia é uma abordagem terapêutica que oferece inúmeros benefícios para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, e auxiliando-as a superar desafios e a alcançar um maior bem-estar. Em tempos que pedem cada vez mais empatia e compreensão, a ludoterapia se destaca como um farol de possibilidades no cuidado com o desenvolvimento emocional infantil.

REFERÊNCIAS

AXLINE, Virginia M. Dibs: em busca de si mesmo. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BAPTISTA, E. A. Ludoterapia: Princípios e práticas no tratamento infantil. 4. ed. São Paulo: Editora Psico Jovem, 2019.

COSTA, F. R. Educação, ludoterapia e desenvolvimento infantil: Como o brincar terapêutico auxilia na formação emocional da criança. 6. ed. São Paulo: Editora Viva Psicologia, 2021.

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

GIL, Eliana. The Healing Power of Play: Working with Abused Children. New York: Guilford Press, 2010.

GONÇALVES, L. D. Ludoterapia e Desenvolvimento Infantil: Uma abordagem psicológica. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LEWIN, S. L. Terapia Lúdica e Desenvolvimento Emocional. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, A. F. A importância do brincar na psicologia infantil: Ludoterapia e suas possibilidades. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Psicologia, 2017.

RIBEIRO, M. A. A ludoterapia e a psicologia infantil: Teoria e aplicação clínica. 1. ed. São Paulo: Editora Psico Editora, 2018.

SILVA, M. R. A Ludoterapia no Contexto Escolar: Benefícios e aplicações. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, S. P.; SANTOS, I. L. F.; CRUZ, G. V. S. F. A ludoterapia e o brincar sob o olhar de crianças e adolescentes hospitalizados. Revista UNIVAG, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2024. Disponível em: https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/enf/article/view/1975/1889. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUZA, R.; ALMEIDA, M. Ludoterapia e análise do comportamento: estratégias clínicas para o atendimento infantil. Revista Tópicos, v. 3, n. 1, p. 25-35, 2017. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/ludoterapia-e-analise-do-comportamento-estrategias-clinicas-para-o-atendimento-infantil. Acesso em: 15 mar. 2025.

A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: COMO SUPERAR A FALTA DE LABORATÓRIOS NAS ESCOLAS?

FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE

RESUMO
Este estudo investigou estratégias para viabilizar a experimentação científica em escolas que não dispõem de laboratórios equipados, com o objetivo de demonstrar como materiais simples e acessíveis podem enriquecer as aulas de Ciências e proporcionar vivências práticas significativas aos estudantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores especializados em ensino experimental e formação docente em Ciências, analisando tanto os desafios quanto as alternativas criativas existentes. Os resultados obtidos revelaram que a ausência de infraestrutura sofisticada não representa uma limitação intransponível para o ensino experimental. Através da criatividade pedagógica, é possível desenvolver atividades investigativas utilizando objetos cotidianos, organizar kits experimentais de baixo custo e transformar diversos espaços escolares como pátios, hortas e até salas de aula comuns em ambientes propícios para a exploração científica. O estudo destacou ainda o papel fundamental da formação continuada de qualidade para os professores, que quando adequadamente preparados e apoiados, demonstram maior capacidade de inovar em suas práticas, adaptando conteúdos teóricos a experiências concretas e significativas. Constatou-se que o êxito no ensino de Ciências não está condicionado exclusivamente a recursos materiais, mas principalmente à abordagem pedagógica adotada aquela que consegue transformar conceitos abstratos em vivências tangíveis, conectando o conhecimento científico ao universo dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Experimentação científica. Materiais acessíveis.

ABSTRACT
This study investigated strategies to make scientific experimentation feasible in schools that lack fully equipped laboratories, aiming to demonstrate how simple and accessible materials can enrich science classes and offer students meaningful hands-on experiences. To achieve this, a bibliographic research was conducted, grounded in the works of scholars specialized in experimental science teaching and teacher education, analyzing both the challenges and the creative alternatives currently available.The results revealed that the absence of sophisticated infrastructure is not an insurmountable obstacle to experimental teaching. Through pedagogical creativity, it is possible to design investigative activities using everyday objects, assemble low-cost experimental kits, and transform various school Spaces such as courtyards, gardens, and even regular classroom into environments conducive to scientific exploration. The study also emphasized the crucial role of high-quality continuing teacher education. When teachers are well-prepared and supported, they demonstrate a greater ability to innovate in their teaching practices, adapting theoretical content into concrete and meaningful experiences. It was concluded that successful science education does not depend exclusively on material resources, but rather on the pedagogical approach adopted one that manages to turn abstract concepts into tangible experiences, effectively connecting scientific knowledge to students' lived realities.

KEYWORDS: Science Education. Scientific Experimentation. Accessible Materials.

INTRODUÇÃO

A experimentação sempre foi um pilar fundamental no ensino de Ciências. É por meio dela que os alunos conseguem observar, manipular e vivenciar na prática conceitos que, muitas vezes, permanecem apenas no campo das ideias, restritos aos livros e quadros-negros. Quando os estudantes colocam a mão na massa, o conteúdo ganha vida, deixando de ser algo distante para se tornar uma experiência real e significativa. No entanto, essa prática ainda está longe de ser uma realidade em muitas escolas brasileiras. A carência de laboratórios, a escassez de materiais e até mesmo a falta de formação adequada para os professores

tornam-se obstáculos que dificultam o uso da experimentação como ferramenta de aprendizagem.

Apesar desses desafios, não podemos desistir. Pelo contrário, é justamente em contextos de limitações que surgem as soluções mais criativas. É perfeitamente possível ensinar Ciências por meio de experimentos, mesmo sem um laboratório equipado. Com criatividade e recursos acessíveis, a sala de aula, o pátio da escola ou até mesmo a cozinha podem se transformar em espaços de investigação científica. O mais importante é despertar nos alunos aquele olhar curioso e entusiasmado de quem está fazendo descobertas.

Este trabalho tem como objetivo principal explorar alternativas para viabilizar a experimentação no ensino de Ciências, mesmo na ausência de um laboratório estruturado. Entre os objetivos específicos, busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, propor estratégias que utilizem materiais simples e de baixo custo.

Para isso, adotar-se-á uma abordagem teórica, por meio de pesquisa bibliográfica. Serão consultados autores que discutem o tema, artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos que trazem reflexões e exemplos práticos. O intuito é construir uma visão abrangente e bem fundamentada sobre como a experimentação pode ser aplicada de forma criativa, acessível e significativa, superando as limitações que ainda persistem em muitas escolas do país.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE: A BNCC COMO CATALISADORA DE TRANSFORMAÇÕES

O ensino de Ciências na atualidade representa muito mais do que a transmissão de conceitos constitui uma verdadeira janela para a compreensão do mundo. É nesse espaço que os estudantes desenvolvem a capacidade de decifrar desde fenômenos naturais, como o ciclo da chuva, até processos complexos do funcionamento do corpo humano ou princípios tecnológicos.

A Ciência, nessa perspectiva, transcende seu caráter meramente informativo, transformando-se em um modo peculiar de observar a realidade - pautado pela curiosidade, pelo método investigativo e pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Foi precisamente com essa visão ampliada que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, propôs uma significativa reorientação no paradigma do ensino científico nas escolas brasileiras.

A BNCC representa um marco ao desafiar educadores e instituições de ensino a superarem abordagens tradicionais, excessivamente centradas na memorização, em prol de uma educação por competências. Seu eixo principal reside no desenvolvimento, nos estudantes, de habilidades como observação sistemática, formulação de questionamentos pertinentes, construção de hipóteses, argumentação fundamentada e, sobretudo, na capacidade de compreender criticamente seu entorno (BRASIL, 2018). Trata-se, portanto, de uma transição do "memorizar informações" para o "compreender relações e aplicações no cotidiano".

Um dos pilares centrais da BNCC é justamente a valorização da investigação e experimentação científica como elementos estruturantes do processo de aprendizagem. Não se trata mais de apenas discorrer sobre conceitos científicos, mas de vivenciar a ciência em sua prática.

Os estudantes são convidados a engajar-se ativamente no processo manipulando materiais, observando fenômenos, testando variáveis, analisando resultados e refinando suas compreensões. Como argumenta Carvalho (2013), a experimentação deve transcender o caráter demonstrativo, assumindo uma intencionalidade pedagógica clara e estabelecendo conexões significativas com a realidade dos aprendizes.

Entretanto, como ocorre com qualquer proposta inovadora, existem desafios substanciais entre o prescrito e o efetivamente realizado. Muitas instituições de ensino ainda enfrentam condições adversas: ausência de laboratórios adequados, carência de materiais didáticos e, em alguns casos, até mesmo falta de professores especializados. Como destacam Delizoicov e Angotti (2021), sem infraestrutura mínima e formação docente consistente, torna-se árdua a tarefa de transformar as salas de aula em ambientes genuínos de investigação científica.

A questão da formação docente emerge como outro obstáculo significativo. Muitos egressos dos cursos de licenciatura ainda

não se sentem suficientemente preparados para implementar abordagens investigativas e contextualizadas. Posteriormente, no cotidiano escolar, frequentemente faltam tempo, recursos institucionais e incentivos para o desenvolvimento profissional continuado.

Como apontam Lüdke e André (2022), a formação de professores necessita transcender o domínio teórico, proporcionando ferramentas para a ação pedagógica autônoma, a reflexão sobre a prática e a tomada de decisões contextualizadas.

Adicionalmente, a BNCC propõe uma visão integradora do currículo, estimulando a construção de conexões interdisciplinares que demonstrem a teia de relações entre os diversos campos do conhecimento. Nesse cenário, o ensino de Ciências assume o papel de linguagem fundamental para a compreensão da realidade, a resolução de problemas concretos e a tomada de decisões informadas.

A BNCC apresenta um horizonte promissor para o ensino de Ciências no Brasil mais dinâmico, contextualizado e alinhado com a natureza do conhecimento científico. Contudo, para que essa potencialidade se concretize, são imprescindíveis investimentos substantivos: na infraestrutura escolar, na valorização docente, nas condições de trabalho e na formação continuada de qualidade.

A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: TRANSFORMANDO DESAFIOS EM OPORTUNIDADES

Discutir a experimentação no ensino de Ciências é, antes de tudo, reconhecer sua importância fundamental para que o aprendizado se torne significativo. Quando o aluno participa de uma atividade prática, ele deixa de ser um mero espectador e assume o papel de protagonista do próprio conhecimento. É como se, em vez de apenas ouvir uma música, ele começasse a tocar o instrumento. No entanto, a realidade de muitas escolas, especialmente as públicas, impõe um obstáculo claro: a ausência de laboratórios.

Segundo Stoll et al. (2020) uma das primeiras alternativas é enxergar com novos olhos os recursos que já estão disponíveis. É possível realizar inúmeras experiências com materiais simples e acessíveis, como garrafas PET, copos descartáveis, elásticos, papel alumínio, areia, água, vinagre e palitos de madeira. Esses itens do cotidiano podem se transformar em ferramentas valiosas para a investigação científica. O essencial não é dispor de um ambiente equipado com tecnologia avançada, mas cultivar um olhar curioso e uma pergunta instigante. Um experimento bem elaborado, mesmo com materiais modestos, pode ensinar mais do que um aparato sofisticado utilizado de maneira mecânica.

Outra possibilidade é aproveitar os espaços que a própria escola oferece. O pátio, o jardim, a horta, os corredores e até mesmo a sombra de uma árvore podem se tornar ambientes de aprendizagem. Para Barbosa (2020) observar o crescimento das plantas, medir variações de temperatura ao longo do dia, analisar a qualidade do solo ou da água são atividades que colocam a Ciência em movimento. Mais do que isso, são práticas que conectam o conhecimento científico ao cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e envolvente.

Em escolas com acesso a computadores ou tablets, as simulações digitais também se apresentam como aliadas valiosas. Diversas plataformas permitem que os estudantes manipulem variáveis, observem reações químicas, testem hipóteses e acompanhem os resultados diretamente na tela. Embora nada substitua a experiência concreta de "colocar a mão na massa", o recurso virtual pode ser uma alternativa eficaz, especialmente para simular processos complexos ou perigosos que seriam difíceis de reproduzir em sala de aula (Silva; Souza; Nogara, 2020).

No entanto, nenhuma dessas estratégias funciona por acaso. É essencial investir na formação e no apoio aos professores. Quando o educador tem acesso a boas ideias, compartilha experiências com colegas e se sente valorizado, ele se torna mais confiante para inovar e adaptar suas aulas. Assim, cria-se um ciclo virtuoso: o professor que experimenta inspira seus alunos a fazerem o mesmo. A escola, então, se transforma em um espaço de descoberta mesmo sem contar com laboratórios repletos de equipamentos.

No fim, o que realmente importa é garantir

que os estudantes tenham a oportunidade de explorar, questionar, errar, tentar novamente e aprender com cada tentativa. A Ciência nasce da curiosidade e do desejo de compreender o mundo. Se conseguirmos manter essa chama acesa, mesmo com recursos limitados, estaremos dando um passo enorme. Porque fazer Ciência não é um privilégio de quem tem muito, mas um direito de todos. E é nosso papel, como educadores, abrir essas portas com criatividade, sensibilidade e, acima de tudo, paixão pelo que fazemos.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Quando pensamos no ensino de Ciências com experimentação, é comum imaginarmos uma cena inspiradora: alunos engajados, mãos à obra, olhos cheios de curiosidade diante de novas descobertas. No entanto, quem está diariamente em sala de aula sabe que a realidade é bem mais complexa. O professor, figura central nesse processo, enfrenta desafios que muitas vezes são invisíveis para quem está fora do ambiente escolar e esses obstáculos são numerosos e significativos.

Um dos maiores desafios é a ausência de condições básicas para a experimentação. Muitas escolas não possuem laboratórios, e quando existem, frequentemente estão em estado precário: equipamentos quebrados, falta de materiais essenciais e espaços mal conservados. Diante disso, os professores se veem obrigados a improvisar, usando recursos do cotidiano como vinagre, bicarbonato e seringas muitas vezes adquiridos com dinheiro do próprio bolso. Essa realidade é amplamente documentada em pesquisas, como o estudo de Dias e Ferreira (2017), que demonstra como a precariedade dos laboratórios prejudica diretamente a prática docente.

Outro ponto crítico é a formação dos professores. Muitos cursos de licenciatura ainda não preparam adequadamente os futuros educadores para desenvolver práticas experimentais criativas e contextualizadas. Além disso, os professores em atividade nem sempre têm acesso a formações continuadas que realmente os auxiliem. Quando essas formações existem, costumam ser excessivamente teóricas e distantes da realidade escolar. Como destacam Hodson (2009) e Carvalho (2013), ensinar Ciências por investigação exige não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades para planejar, executar e refletir sobre as atividades experimentais de forma crítica e pedagógica.

O cotidiano do professor de Ciências é marcado por uma rotina exaustiva. Com múltiplas turmas, aulas em diferentes escolas, correção de provas, preenchimento de documentos e participação em reuniões, sobra pouco tempo para planejar atividades experimentais inovadoras. Mesmo que o docente queira inovar, a falta de tempo muitas vezes o leva a recorrer a métodos tradicionais não por preferência, mas por necessidade. Essa realidade é confirmada por pesquisas como as de Delizoicov e Angotti (2021), que apontam a sobrecarga de trabalho como um dos principais obstáculos à inovação didática.

Além dos desafios práticos, há também uma questão emocional envolvida. O professor lida diariamente com turmas numerosas, problemas de disciplina e cobranças por resultados, tudo isso em um contexto de desvalorização profissional. Salários baixos, falta de autonomia e pouco reconhecimento social minam a motivação, e um professor desmotivado mesmo que extremamente competente – dificilmente conseguirá sustentar práticas experimentais que demandam energia, paciência e paixão.

Por fim, há o desafio de fazer com que a experimentação faça sentido para os estudantes. Repetir atividades prontas de apostilas, sem conexão com a vida dos alunos, pouco contribui para o aprendizado. Como bem lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige escuta e respeito ao conhecimento prévio do aluno. O professor precisa conhecer sua turma, suas experiências e suas dúvidas – algo que só é possível quando há tempo e espaço para construir relações significativas dentro da escola.

Diante de tantos obstáculos, é essencial reconhecer: o professor não é o problema, mas sim parte fundamental da solução. Para que ele possa exercer seu papel com plenitude, no entanto, é preciso oferecer suporte adequado. Isso inclui:

Formação docente contínua e alinhada às necessidades reais da sala de aula.

Infraestrutura mínima, com laboratórios equipados e materiais acessíveis.
Valorização profissional, com melhores condições de trabalho e salários dignos.
Políticas públicas comprometidas com uma educação de qualidade.
Sem essas condições, a experimentação no ensino de Ciências continuará sendo um ideal distante, em vez de uma prática transformadora. O caminho é desafiador, mas necessário porque a Ciência, quando vivida na prática, não apenas ensina, mas também inspira.

ENSINANDO CIÊNCIAS COM CRIATIVIDADE: TRANSFORMANDO O SIMPLES EM EXTRAORDINÁRIO

Quando se imagina uma aula de Ciências, é comum vir à cabeça aquela cena de laboratório: tubos de ensaio, jalecos brancos, reagentes coloridos e equipamentos de precisão. Mas a realidade da maioria das escolas brasileiras é bem diferente. Em vez de laboratórios equipados, encontramos espaços improvisados, materiais limitados e professores cheios de dedicação, mas com recursos insuficientes. Diante desse cenário, surge uma pergunta: como ensinar Ciências de forma concreta, significativa e envolvente sem uma estrutura laboratorial ideal? A resposta está na capacidade de enxergar potencial onde outros veem limitação e transformar o cotidiano em oportunidades de aprendizado.
Uma das abordagens mais eficazes é a experimentação com materiais de baixo custo. Com criatividade e planejamento cuidadoso, objetos do dia a dia ganham novos significados: uma garrafa PET vira um modelo do sistema digestório, um pedaço de barbante demonstra princípios físicos, e a clássica mistura de vinagre com bicarbonato abre portas para entender reações químicas. Como destacam Ferreira e Porto (2018), o valor educacional de uma atividade não está no custo dos materiais, mas na intencionalidade pedagógica por trás dela.
Uma estratégia que vem mostrando bons resultados é a criação de kits experimentais simples, montados com itens acessíveis. Esses conjuntos permitem que grupos de alunos vivenciem na prática conceitos teóricos, passando pelas etapas essenciais do fazer científico: testar, errar, reformular hipóteses e chegar a conclusões. Carvalho (2013) ressalta que quando o estudante deixa o papel de espectador para se tornar ator do próprio aprendizado, o conhecimento ganha profundidade e significado.
O ambiente escolar e seu entorno oferecem inúmeras possibilidades investigativas. A horta transforma-se em laboratório de biologia, o pátio em espaço para explorar fenômenos físicos, e uma simples caminhada pelo bairro pode originar projetos de observação ambiental. Como lembram Delizoicov e Angotti (2021), a ciência genuína acontece no mundo real, conectada com a vida dos estudantes. Não são necessários cenários sofisticados - basta saber formular boas perguntas e orientar o olhar curioso.
Todas essas possibilidades só se concretizam quando o professor recebe o apoio necessário. Muitos educadores relatam insegurança em propor atividades experimentais, muitas vezes por lacunas em sua formação inicial. É aí que entra a importância da formação continuada que precisa ser prática, contextualizada e dialogar com os desafios reais da sala de aula. Nascimento e Justi (2015) demonstram que quando os professores têm espaço para trocar experiências, refletir sobre sua prática e experimentar novas abordagens, ganham confiança para inovar.
Os roteiros de investigação são ferramentas valiosas para guiar a observação, organizar o raciocínio e sistematizar descobertas. Até em atividades aparentemente simples como acompanhar a germinação de sementes em algodão - é possível trabalhar habilidades científicas essenciais: formular hipóteses, registrar dados, analisar variáveis e chegar a conclusões. Dessa forma, mesmo com recursos limitados, consegue-se ensinar o método científico com rigor, mas de forma acessível.
No cerne de tudo isso está a convicção de que o aprendizado em Ciências deve ser ativo, investigativo e conectado com a realidade dos alunos. Não precisamos esperar condições ideais para começar a experimentação significativa pode (e deve) acontecer agora, com os recursos disponíveis. Quando feita com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso, essa abordagem tem o poder de mudar a forma como os es-

tudantes veem o mundo e compreendem seu papel nele. Afinal, fazer Ciência não é privilégio de poucos - é direito de todos, e pode florescer mesmo em condições aparentemente adversas, quando há criatividade e vontade de ensinar e aprender.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E CRIATIVAS

A urgência de reinventar a prática experimental em Ciências decorre de um contexto alarmante: 54 % das escolas públicas brasileiras do ensino fundamental não dispõem de laboratório dedicado à disciplina, segundo o Censo Escolar 2024 (INEP, 2024). Embora a Base Nacional Comum Curricular recomende atividades investigativas desde os anos iniciais, a carência de infraestrutura leva muitos docentes a limites didáticos tradicionais, centrados na exposição.

Para superar esse gargalo, ganha força o movimento das Metodologias Ativas e Criativas, que recolocam o estudante no centro da ação cognitiva e fazem da própria escola ou mesmo da comunidade um laboratório vivo (MORAN, 2023). A abordagem maker (ou mão na massa) desponta como primeira alternativa viável porque troca o aparato caro de vidrarias e reagentes por materiais de baixo custo e alto potencial heurístico. Em oficinas de prototipagem simples com papelão, LEDs e arduínos, estudantes podem construir eletroímãs, geradores ou modelos de DNA em escala ampliada, desenvolvendo raciocínio experimental sem depender de bancada especializada (Silva; Martins, 2025).

Além de fomentar a criatividade, a cultura maker reforça a aprendizagem significativa, pois o conceito científico nasce do confronto entre hipótese, erro e reconstrução material. Paralelamente, o role playing e as dramatizações científicas transformam a sala de aula em palco de simulações que internalizam fenômenos abstratos. Pesquisa de campo em 18 escolas paulistas mostrou que turmas que encenaram a Teoria Cinética dos Gases alunos em movimento representando moléculas obtiveram acréscimo médio de 22 % em testes de compreensão conceitual quando comparadas às que apenas assistiram a vídeo demonstrativo (Costa et al., 2024).

A dramatização, além de barata, estimula empatia cognitiva: o estudante “sente” a teoria antes de formalizá la. As tecnologias digitais complementam esse ecossistema com possibilidades de experimentação híbrida. Ferramentas de realidade aumentada, como o aplicativo Merge Cube, permitem manipular modelos 3D de órgãos, cristais ou vulcões em qualquer ambiente, ampliando a percepção espacial do aprendiz (Almeida; Garcia, 2023). Vídeos de experimentos em 360°, produzidos por universidades públicas, facultam visão imersiva de práticas que exigiriam equipamentos perigosos ou caros, democratizando o acesso a experiências de alto risco controlado (UNESP, 2024).

Tais estratégias, porém, não são autossuficientes: exigem intencionalidade pedagógica clara. O paradigma de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) oferece o arcabouço para integrar maker, dramatização e tecnologia digital dentro de problemas autênticos, alinhados à BNCC. Em um projeto sobre qualidade da água local, por exemplo, alunos podem fabricar filtros caseiros (maker), dramatizar o ciclo hidrológico (role playing) e usar aplicativo de espectrofotometria no celular para estimar turbidez (digital), culminando em relatório científico (Bezerra; Sousa, 2025).

Outro pilar crítico é a formação docente. Estudo longitudinal da OECD (2024) evidencia que professores expostos a 40 h de capacitação em metodologias ativas duplicam a frequência de tarefas investigativas em sala, mesmo sem laboratório físico. No Brasil, o Programa Federal “Ciência Cidadã na Escola” oferece micro bolsas e kits de baixo custo para que docentes desenvolvam protótipos com estudantes, reduzindo a dependência de recursos externos (MCTI, 2025).

A equidade também é pauta imprescindível: se a implementação de tecnologias exige banda larga e dispositivos, escolas em áreas rurais ou periferias podem ficar ainda mais à margem. Modelos de uso compartilhado, como “carretas fab lab itinerantes” financiadas por fundos estaduais, têm levado impressoras 3D e óculos de realidade virtual a 76 municípios do Nordeste, alcançando 32 mil alunos em 2024 (SEDUC PE, 2024).

Os dados iniciais mostram aumento de 18 % na proficiência em Ciências nessas redes, sugerindo que a limitação estrutural pode

ser compensada por arranjos logísticos criativos. Avaliar a eficácia dessas metodologias requer instrumentos além da prova objetiva tradicional. Rubricas de pensamento científico, fichas de observação de colaboração em grupo e portfólios digitais têm sido adotados para mensurar competências investigativas, criatividade e comunicação (Fonseca; Lima, 2023).

A abordagem formativa contínua retroalimenta o planejamento e dá voz ao estudante sobre seu próprio processo de construção do conhecimento. Apesar dos avanços, persistem desafios: tempo didático para organizar projetos complexos, resistência cultural de parte do corpo docente e falta de políticas de manutenção de equipamentos digitais.

Assim, superar a falta de laboratórios não significa abdicar da experimentação, mas redimensionar o conceito de "laboratório" para caber na sala de aula e na realidade comunitária. Metodologias ativas e criativas da marcenaria de papelão aos mundos virtuais convertidas em projetos interdisciplinarmente significativos oferecem caminho plausível, escalável e inclusivo para que cada estudante viva a ciência na pele, no corpo e na tela. O desafio agora é institucionalizar essas práticas, assegurando formação, recursos e avaliação que sustentem sua permanência e expansão.

CONCLUSÃO

Ao final desta reflexão, fica evidente que o ensino de Ciências por meio da experimentação não deve e nem precisa estar condicionado a laboratórios equipados com recursos caros ou sofisticados. A essência desse processo está na capacidade de transformar o ordinário em extraordinário, demonstrando que, com criatividade e intencionalidade pedagógica, até os materiais mais simples podem se tornar poderosas ferramentas de aprendizagem. Um copo, uma garrafa, uma pitada de curiosidade e uma pergunta instigante são suficientes para despertar nos alunos aquela centelha do conhecimento que verdadeiramente transforma.

Ao longo deste texto, exploramos estratégias que comprovam ser possível ensinar Ciências de forma significativa mesmo em contextos com poucos recursos. Utilizar materiais acessíveis, reaproveitar objetos do cotidiano, partir da realidade dos estudantes e abraçar a criatividade como aliada são práticas que não apenas funcionam, mas também revelam algo fundamental: a Ciência pode e deve ser viva, ativa e profundamente conectada com o mundo daqueles que aprendem.

No entanto, não podemos ignorar que o sucesso dessa abordagem depende de muito mais do que a boa vontade individual dos educadores. É preciso um compromisso coletivo: formação continuada de qualidade, tempo adequado para planejamento, apoio consistente da gestão escolar e políticas públicas que valorizem verdadeiramente o trabalho docente. Professores precisam se sentir seguros, reconhecidos e motivados para inovar, especialmente quando enfrentam adversidades. Isso só é possível quando há espaços para troca de experiências, reflexão sobre a prática e um sistema educacional que compreenda e apoie essas necessidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; GARCIA, R. Realidade aumentada no ensino de ciências: um estudo de caso no ensino médio. Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, v. 31, n. 4, p. 83-103, 2023.

BARBOSA, Tércio Augusto Penteado. História e Filosofia das Ciências associadas à experimentação no Ensino de Ciências: perspectivas e tendências de pesquisas no Brasil de 1972 a 2018. 2020. Tese de Doutorado. [sn].

BEZERRA, H.; SOUSA, V. Aprendizagem baseada em projetos no tema "qualidade da água": integração de práticas maker e tecnologias móveis. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 145-167, 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 abr. 2025.

CARVALHO, A. M. P. Experimentação no ensino de ciências: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, L. et al. Dramaturgia científica como estratégia para ensino de Física: impactos em desempenho conceitual. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 1070-1093, 2024.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2021.

DIAS, C. P.; FERREIRA, M. S. A experimentação no ensino de ciências: práticas docentes em escolas públicas. Revista Ciência & Educação, v. 23, n. 4, p. 1003–1022, 2017.

FERREIRA, M. S.; PORTO, S. S. A experimentação de baixo custo no ensino de ciências: possibilidades e desafios. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 101–115, 2018.

FONSECA, D.; LIMA, S. Avaliação formativa em projetos maker: construção e validação de rubrica. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, v. 22, n. 2, p. 412-431, 2023.

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

HODSON, D. Teaching and learning science: a guide to recent research and its applications. New York: Open University Press, 2009.

INEP. Censo Escolar 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br. Acesso em: 13 maio 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: EPU, 2022.

MCTI. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ciência Cidadã na Escola: relatório de atividades 2024. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mcti. Acesso em: 13 maio 2025.

MORAN, J. Aprender criativamente: caminhos para metodologias ativas na era pós-digital. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, e253794, 2023.

NASCIMENTO, C. A. B.; JUSTI, R. Formação de professores e experimentação no ensino de ciências: um olhar sobre concepções e práticas. Investigações em Ensino de Ciências, v. 20, n. 1, p. 52–71, 2015.

OECD. Teaching as a Knowledge Profession: Science Education after the Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2024.

SEDUC-PE. Secretaria de Educação de Pernambuco. Relatório dos Fab Labs Itinerantes – Resultados 2024. Recife, 2024.

SILVA, André Luís Silva; MOURA, Paulo Rogério Garcez; NOGARA, Pablo Andrei. Um modelo de sistematização à experimentação no Ensino de Ciências: Atividade Experimental Problematizada (AEP). Research, society and development, v. 9, n. 7, p. e187974012-e187974012, 2020.

SILVA, R.; MARTINS, A. Cultura maker e ensino de ciências no fundamental I: um estudo quase-experimental com kits de baixo custo. Revista Amazônica de Educação em Ciências, Belém, v. 15, n. 2, p. 59-80, 2025.

STOLL, Vitor Garcia et al. A Experimentação no Ensino de Ciências: um Estudo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 3, n. 2, p. 292-310, 2020.

RESUMO
Este artigo analisa os impactos do excesso de estímulos digitais na educação contemporânea, inserida na sociedade da informação. Discute-se como esse cenário tem gerado uma crise de atenção, superficialidade no pensamento e desafios para a formação crítica dos sujeitos, agravados pela lógica da hiperconectividade e pela pressão por produtividade. Aborda-se o papel ambivalente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que, embora ampliem o acesso ao conhecimento, também provocam sobrecarga cognitiva, reduzem a capacidade de reflexão profunda e favorecem a manipulação informacional. Reflete-se sobre conceitos como demência digital, reducionismo, pós-verdade, modernidade líquida e esgotamento emocional nos ambientes educacionais.A análise se fundamenta nas contribuições de autores como Edgar Morin, Manfred Spitzer, Byung-Chul Han, Pedro Demo, Jan Assmann, Zygmunt Bauman e Hannah Arendt. Destaca-se a emergência do noopoder (Lazzarato, 2006), que atua de forma sutil sobre a atenção e a memória, intensificando a crise educacional. Argumenta-se que, diante desse panorama, torna-se urgente repensar a educação como um espaço ético de resistência à alienação e ao produtivismo, promovendo uma aprendizagem baseada na atenção plena, no pensamento complexo, na sensibilidade e no cuidado com a saúde mental. Educar, hoje, é resistir à cultura da rapidez e do simplismo, integrando as TIC de forma crítica e equilibrada.

PALAVRAS-CHAVE: educação contemporânea; sociedade da informação; atenção; pensamento crítico; tecnologias da informação; noopoder; modernidade líquida; pós-verdade.

ABSTRACT
This article analyzes the impacts of excessive digital stimuli on contemporary education within the framework of the information society. It examines how this environment has led to an attention crisis, shallow thinking, and challenges in developing critical individuals, exacerbated by hyperconnectivity and the pressure for constant productivity. The dual role of Information and Communication Technologies (ICT) is discussed: while they expand access to knowledge, they also contribute to cognitive overload, decrease the ability for deep reflection, and enable informational manipulation. The article reflects on concepts such as digital dementia, reductionism, post-truth, liquid modernity, and emotional exhaustion in educational settings.The analysis draws on the contributions of thinkers such as Edgar Morin, Manfred Spitzer, Byung-Chul Han, Pedro Demo, Jan Assmann, Zygmunt Bauman, and Hannah Arendt. It highlights the emergence of noopower (Lazzarato, 2006), a subtle form of control over attention and memory that intensifies the educational crisis. The article argues for the urgent need to rethink education as an ethical space of resistance to alienation and productivist logic, promoting learning grounded in deep attention, complex thinking, sensitivity, and mental health care. Today, to educate is to resist the culture of speed and simplification by integrating ICTs in a critical and balanced manner.

KEYWORDS: contemporary education; information society; attention; critical thinking; information technologies; noopower; liquid modernity; post-truth.

INTRODUÇÃO

A maneira como pensamos, aprendemos e nos relacionamos com o mundo tem passado por transformações intensas e aceleradas. Vivemos na chamada sociedade da informação, caracterizada pelo avanço contínuo das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que transformam radicalmente nossas formas de acessar, produzir e interagir com o conhecimento. Nesse contexto, como destaca Assmann (2000), as TIC assumem um papel ativo na conformação das ecologias cognitivas, favorecendo experiências de aprendizagem complexas e colaborativas.
Imersos em um universo saturado de dados,

mensagens, imagens e sons, somos constantemente expostos a estímulos que, embora ampliem as possibilidades de conexão e aprendizado, também comprometem nossa capacidade de concentração e reflexão crítica. De acordo com Agrela (2023), neurocientista pós- doutor, o excesso de estímulos digitais interfere diretamente nas nossas funções cognitivas, impedindo o cérebro de alcançar níveis profundos de atenção e afetando a habilidade de pensar de maneira reflexiva. Esse cenário é evidente no Brasil, onde um estudo do Instituto Cactus (2024) revela que o consumo exagerado de redes sociais tem gerado altos índices de ansiedade, sobretudo entre os jovens.

Esses dados não são abstrações estatísticas: refletem o cotidiano de milhões de brasileiros que, ao tentarem acompanhar o ritmo frenético da informação, veem sua capacidade de aprender de forma significativa se esvaziar. Pedro Demo (2000) adverte que a produção de dados desconectados não gera, automaticamente, informação de qualidade; tampouco toda informação se converte, por si só, em conhecimento. O processo de transformação da informação em saber é relacional e humano, e não apenas técnico.

Ao mesmo tempo em que a hiperconectividade e a abundância de informações oferecem novas possibilidades de sociabilidade e desenvolvimento cognitivo, elas também impõem desafios éticos e políticos. Parte do que se apresenta como informação pode ocultar formas sutis de manipulação. Para Demo (2000), a desinformação pode ser intencional, fazendo parte da própria lógica da comunicação humana. A manipulação sistemática da informação, por meio de estratégias refinadas

— como ocorre no advertising —, pode provocar efeitos de embotamento intelectual, influenciando de maneira quase imperceptível os modos de pensar e agir.

As tecnologias, como ressalta Assmann (2000), deixaram de ser ferramentas neutras para se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento. Elas passaram a exercer uma parceria cognitiva com o sujeito que aprende, coestruturando as formas de pensar, conhecer e viver no mundo. Essa mediação tecnológica, contudo, não é isenta de implicações filosóficas: a sofisticação técnica pode tanto expandir possibilidades quanto intensificar formas de alienação. Como alerta Demo (2000), a própria história da ciência mostra que os avanços do saber já foram usados, em muitos momentos, para fins de dominação e emburrecimento social.

Essa problemática dialoga com a crítica à razão instrumental, cuja insuficiência foi revelada pela expansão das linguagens digitais. Conforme Assmann (2000), a racionalidade técnico-científica precisa ser complementada por uma racionalidade crítico-reflexiva, capaz de lidar com a complexidade e a ambivalência do mundo contemporâneo. Nesse sentido, as TIC tornaram-se elementos constituintes — e até instituidores — das formas pelas quais percebemos e organizamos a realidade.

A inteligência, como aponta Demo (2000), reside justamente na habilidade de lidar com as ambiguidades da informação. Aprender é, sobretudo, desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica, indo além das lógicas lineares e previsíveis, pois nem o conhecimento nem a vida seguem caminhos retilíneos.

Na era da "modernidade líquida", conceito proposto por Zygmunt Bauman (2001) para descrever a fluidez das relações sociais e institucionais, surgem novas formas de controle e produção de subjetividades. Gilles Deleuze e Michel Foucault descrevem a transição das antigas sociedades disciplinares para as chamadas "sociedades de controle", em que os dispositivos reguladores se tornam mais sutis e difusos. Nesse contexto, Saraiva e Veiga-Neto (2009) analisam o surgimento do noopoder, conceito de Lazzarato (2006), que atua modulando os cérebros, capturando a atenção e a memória, operando por meio do desejo e da exemplaridade. Esse tipo de poder, ao mesmo tempo sutil e eficaz, contribui para o esvaziamento da função tradicional da escola como principal espaço de formação subjetiva.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o papel da educação. Somos mais do que consumidores de conteúdo: para mantermos a saúde mental e a capacidade crítica, é essencial criar espaços de pausa, escuta, respiração e pensamento. A crise educacional, como reflete Hannah Arendt (2005), está profundamente ligada à crise

política moderna. Para ela, a função da escola é apresentar às novas gerações o mundo como ele é — e não as instruir sobre como viver nele. Práticas pedagógicas que substituem o conhecimento pela simples execução de tarefas ou pelo treinamento de habilidades práticas representam, segundo a análise do pensamento de Arendt (2005), uma renúncia à responsabilidade educacional por parte dos adultos.

Por fim, como ressaltam Pedro Demo (2000) e Saraiva e Veiga-Neto (2009), preservar um ambiente crítico e autocrítico é essencial para enfrentar os desafios da sociedade da informação. A crise educacional deve ser compreendida não como um colapso, mas como uma oportunidade para retornar às questões fundamentais e fortalecer o pensamento crítico. Enfrentar a ambivalência da informação e do conhecimento é, portanto, um desafio incontornável — e uma tarefa urgente.

A CRISE DA ATENÇÃO

A crise da atenção não é apenas um conceito teórico ou abstrato; ela se manifesta diretamente no cotidiano contemporâneo. Em uma sociedade onde a tecnologia se infiltra em todos os aspectos da vida, a atenção tornou-se um recurso escasso — uma verdadeira moeda rara. Para muitos, é difícil manter-se engajado por mais de dez minutos em uma tarefa sem ser interrompido por notificações ou pela tentação de checar o celular. Dados recentes reforçam essa percepção. A pesquisa de Mark (2023) aponta que o tempo médio de concentração em uma tarefa, que era de 2,5 minutos em 2004, caiu para apenas 47 segundos em 2021. Esse declínio evidencia uma mudança profunda na nossa relação com o tempo e com a informação, revelando um cenário onde a fragmentação da atenção compromete não apenas a produtividade, mas também o bem-estar psíquico.

Essa crise afeta de forma particularmente intensa os jovens, mais expostos à dinâmica digital. Segundo estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), transtornos mentais como a ansiedade atingem uma parcela significativa da população adolescente em escala global — e muitos desses casos estão diretamente associados ao uso excessivo de dispositivos tecnológicos e à constante exposição a estímulos informacionais.

Esse cenário está inserido na lógica da sociedade da informação, marcada pela abundância de dados e pela facilidade de acesso a conteúdo por meio de tecnologias de baixo custo. Para Assmann (2000), vivemos um tempo em que superamos a escassez de informação, mas nos vemos mergulhados em um excesso que nos sobrecarrega. É como se estivéssemos soterrados por uma avalanche de estímulos sobre os quais já não temos controle.

As tecnologias digitais não operam mais apenas como ferramentas passivas; elas passaram a compor ativamente nossas ecologias cognitivas. Ampliam o potencial intelectual, criam possibilidades de aprendizagem colaborativa e complexa, e transformam as formas de conhecer. No entanto, essa ampliação também carrega uma ambivalência: a mesma informação que pode educar também pode desinformar. A manipulação informacional — muitas vezes presente em estratégias de marketing e publicidade — atua sobre nossas motivações e desejos, simulando liberdade enquanto, na verdade, constrói coerções sutis. Mesmo todo processo informativo sendo seletivo e interpretativo por natureza, o problema reside no grau excessivo de manipulação presente em determinados discursos.

A gravidade da crise da atenção pode ser compreendida também à luz das transformações da modernidade. Bauman (2001) descreve a passagem de uma modernidade sólida, estruturada e durável, para uma modernidade líquida, onde a instabilidade e a impermanência tornaram-se constantes. Nesse novo cenário emergem as sociedades de controle, que sucedem as sociedades disciplinares e operam por meio das tecnologias de informação, modulando comportamentos e desejos.

Um conceito fundamental nesse processo é o de noopoder, formulado por Lazzarato (2006). Trata-se de um poder que atua no plano cognitivo, modulando atenção, memória e desejo. Ao contrário de formas coercitivas tradicionais, esse poder é sutil, positivo e onipresente. Ele funciona pelo exemplo e busca moldar subjetividades a partir da

ativação do desejo, tendo como alvo não mais o corpo físico, mas a "alma", entendida como a vida interior e as memórias.

Esse novo arranjo tem implicações diretas na educação. A escola, que antes se sustentava sobre a ética do adiamento da recompensa e do investimento no longo prazo, vê hoje sua centralidade questionada. As tecnologias atravessam o espaço escolar e apresentam repertórios alternativos de valores e comportamentos. O tempo educacional também se transforma: o foco no futuro dá lugar à lógica da satisfação imediata, característica da temporalidade líquida. Pedagogias que priorizam o interesse momentâneo dos alunos — muitas vezes artificialmente induzido — podem estar em sintonia com esse novo tempo. O universo do consumo e da mídia, regido pela instantaneidade e pelo noopoder, infiltra-se cada vez mais no ambiente escolar.

Diante disso, enfrentar a crise da atenção exige mais do que estratégias pontuais para melhorar a concentração individual. É necessário compreender as mudanças profundas que estão em curso na sociedade e nas formas de subjetivação. A verdadeira inteligência contemporânea está em saber lidar com a ambivalência da informação, mantendo uma postura crítica e autônoma diante de um mundo saturado por dados, estímulos e formas de controle invisíveis.

Entre a Complexidade e o Simplismo: Educação, Tecnologia e a Crise Contemporânea

Vivemos em uma era marcada pela aceleração do tempo, pela busca constante por respostas rápidas e pela valorização de soluções simplificadas. Questões complexas da vida cotidiana são frequentemente tratadas por meio de vídeos curtos, postagens limitadas ou aplicativos que prometem soluções imediatas. Esse modelo, embora prático, compromete a capacidade de compreender a realidade em sua profundidade e complexidade, afetando especialmente os processos educativos.

Segundo Edgar Morin (2014), a vida é tecida por interconexões e múltiplas dimensões, exigindo um pensamento complexo que reconheça e articule diferentes perspectivas. Contudo, a cultura contemporânea privilegia a simplificação, o que gera riscos epistemológicos e pedagógicos significativos. No campo educacional, essa tendência manifesta-se na valorização de respostas imediatas em detrimento da construção crítica e reflexiva do conhecimento, impactando negativamente a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Bauman (2001) caracteriza a sociedade atual como “modernidade líquida”, definida por instabilidade e impermanência. A abundância de dados característica da sociedade da informação não garante, por si só, compreensão profunda. Pelo contrário, pode gerar sobrecarga cognitiva e desorientação. A constante exposição às tecnologias digitais, especialmente entre os mais jovens, tem sido associada a prejuízos na saúde mental e nas funções cognitivas, como memória, raciocínio e criatividade, como alerta Spitzer (2018) em Demência Digital.

A dificuldade de concentração e a crescente impaciência observadas em sala de aula relacionam-se a essas mudanças culturais e tecnológicas. O relatório FGVcia (2024) e estudos de Lazzarato (2006) sobre o conceito de noopoder ilustram como as tecnologias digitais atuam diretamente sobre a cognição, moldando desejos, atenção e memória. Trata-se de uma forma sutil e eficaz de poder, que opera positivamente, via exemplo, ampliando seu alcance por meio das novas mídias.

Nesse cenário, as tecnologias não são meros instrumentos neutros, mas estruturas ativamente envolvidas na formação das ecologias cognitivas e na própria constituição do sujeito.

Pedro Demo (2000) também ressalta a ambivalência da informação: ela pode tanto servir à emancipação quanto à dominação. A publicidade e outros mecanismos informacionais agem subliminarmente, promovendo coerções travestidas de escolhas livres. A manipulação informacional, quando não percebida criticamente, transforma- se em desinformação, dificultando a construção de um conhecimento genuinamente crítico.

A escola, tradicionalmente associada à ética do adiamento da satisfação, hoje opera sob uma lógica de temporalidade fragmentada. Abordagens pedagógicas que priorizam o interesse momentâneo dos estudantes, muitas vezes estimulado artificialmente, podem reforçar essa lógica imediatista, contribuin-

do para a superficialidade do aprendizado. Conforme alerta Arendt (2000), a crise educacional é um problema político de primeira magnitude. A escola deve ser um espaço de transição entre o lar e o mundo, oferecendo estrutura e preparando as novas gerações para a responsabilidade pública. Ao privilegiar exclusivamente a subjetividade da criança ou ao substituir o ensinar pelo fazer, corre-se o risco de negligenciar o papel formativo dos adultos e promover uma infantilização generalizada.

No debate sobre as tecnologias na educação, confrontam-se visões instrumentalistas, que consideram a tecnologia um meio neutro, e deterministas, que a veem como estruturante das práticas sociais e culturais. Feenberg (2003) observa que muitas abordagens contemporâneas tendem ao otimismo tecnológico, especialmente aquelas ancoradas no construtivismo, que destacam os potenciais das ferramentas digitais para a aprendizagem colaborativa e personalizada. No entanto, tais visões frequentemente desconsideram os efeitos colaterais da captura da atenção e da fragmentação cognitiva.

Bastos Filho (2006) distingue o reducionismo metodológico — útil para tornar acessíveis aspectos da realidade — do reducionismo epistemológico e filosófico, que empobrece o entendimento ao hierarquizar saberes e excluir perspectivas. Ele propõe uma postura emergentista, que reconhece a irredutibilidade dos níveis de descrição do real, sendo mais adequada para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Diante desse panorama, o desafio atual da educação não se resume a restringir o uso das tecnologias, mas em integrá-las de forma crítica, equilibrada e consciente. É necessário preparar os estudantes para usufruírem das inovações tecnológicas sem se tornarem reféns de seus riscos. Para isso, deve-se valorizar o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a resistência às formas sutis de controle cognitivo. Enfrentar a complexidade, como propõe Morin, é fundamental para educar sujeitos capazes de viver com liberdade, discernimento e responsabilidade em um mundo cada vez mais instável e interconectado.

A simplificação excessiva do mundo: reducionismo, pós-verdade e seus reflexos na educação

Como citado anteriormente, a era da informação trouxe uma abundância de dados e possibilidades de conexão, mas também uma nova forma de fragilidade: a dificuldade de lidar com a complexidade. Neppo (2021) aponta que vivemos sob a lógica do reducionismo, tendência que transforma fenômenos densos e multifacetados em explicações rasas e apressadas. Nas redes sociais, esse processo é potencializado, pois fatos e opiniões se misturam em um fluxo contínuo de discursos emocionais e pouco críticos. Nesse ambiente, as crenças pessoais frequentemente prevalecem sobre os fatos objetivos, fenômeno característico da pós-verdade. Tal contexto ameaça a formação de sujeitos críticos, pois os empurra para interpretações simplificadas e confortáveis da realidade.

Zygmunt Bauman(2001) já indicava que, na modernidade líquida, a fluidez das relações e dos referenciais sustenta essa busca por respostas imediatas e descomplicadas. A "sociedade da informação", apesar de seu nome promissor, frequentemente resulta em saturação cognitiva — um estado em que a superabundância de dados inibe a reflexão, o raciocínio complexo e a elaboração crítica. A "captura da atenção", conceito de Lazzarato (2006), emerge aqui como uma forma sofisticada de poder: o noopoder. Que como já foi observado, trata-se de uma força que atua diretamente sobre a memória, os desejos e os processos cognitivos, moldando subjetividades e modos de conhecer. As tecnologias digitais, longe de serem neutras, operam como agentes ativos na constituição das ecologias cognitivas, favorecendo o consumo rápido de conteúdos em detrimento de um engajamento profundo com o conhecimento.

Pedro Demo (2000) complementa essa análise ao afirmar que a informação é ambivalente por natureza e que a desinformação pode ser um de seus objetivos intencionais. A manipulação das motivações individuais, comum na publicidade e nas mídias, participa da constituição de um ambiente coercitivo, ainda que disfarçado de liberdade de escolha. A economia da informação, estruturada por lógicas mercadológicas, reforça esse panorama: a “verdade” passa a ser aquilo que melhor se vende. Nesse contexto, o conheci-

mento deixa de ser emancipador e pode tornar- se um instrumento colonizador, controlando subjetividades em vez de libertá-las.

Na educação, esses fenômenos provocam efeitos preocupantes. Como já explorado anteriormente, Hannah Arendt (2005) considera a crise educacional um problema político de primeira grandeza, relacionado à erosão da autoridade e à fragilidade das instituições formadoras. Para ela, abordagens pedagógicas que se concentram apenas nas experiências individuais da criança, sem apresentar o mundo em sua alteridade e complexidade, resultam em uma infantilização do ensino. A escola, reduzida a espaço de socialização ou treinamento técnico, perde sua função de transição entre o lar e o mundo público — espaço em que se deveria cultivar o pensamento crítico, ético e autônomo.

A fragilidade das práticas educativas também é reforçada pela precarização da formação docente, que muitas vezes prioriza metodologias de ensino sem assegurar domínio epistemológico sólido. Como afirma Demo (2000), é preciso desenvolver a inteligência para lidar com a ambivalência da informação e manter um ambiente crítico e autocrítico que resista à manipulação e ao reducionismo. Aqui, torna-se fundamental distinguir entre o reducionismo metodológico — útil e legítimo em processos investigativos — e o reducionismo epistemológico e filosófico, que empobrece o conhecimento ao hierarquizar saberes e limitar a complexidade do pensamento.

Portanto, o combate à simplificação excessiva do mundo exige uma revalorização do pensamento crítico na educação, que vá além da instrumentalização tecnológica e da formação de habilidades práticas. É necessário enfrentar a complexidade com abertura, coragem e responsabilidade, reconhecendo que o saber não é neutro, mas disputado, e que educar é, acima de tudo, um ato político. Como nos alerta Arendt (2005), a crise pode ser uma oportunidade para retomar as perguntas fundamentais — aquelas que nos impulsionam a pensar e a agir eticamente em um mundo cada vez mais ambíguo e desafiador.

A TIRANIA DA POSITIVIDADE E O ESGOTAMENTO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O filósofo sul-coreano radicado na Alemanha, Byung-Chul Han, oferece uma lente potente para compreendermos por que, em plena era da informação e da hiperconectividade, nos sentimos tão esgotados — e como essa sensação de exaustão impacta a educação. Em sua obra A sociedade do cansaço, Han (2015) afirma:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais 'sujeitos de obediência', mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. No lugar de 'proibição', 'mandamento' ou 'lei', entram 'projeto', 'iniciativa' e 'motivação'. A sociedade disciplinar é dominada pelo 'não'; sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (HAN, 2015).

Esse novo paradigma impõe uma exigência de produtividade constante, sob a aparência de liberdade e autonomia. O excesso de "positividade", projetos e metas pessoais gera uma pressão social silenciosa, internalizada, que transforma o sujeito em seu próprio explorador. A lógica da auto exploração leva à exaustão física e emocional, principalmente no contexto educacional, onde os estudantes são incentivados a performar continuamente, a produzir resultados, muitas vezes em detrimento da reflexão e da saúde mental.

O combate ao ócio, a obsessão por acertos imediatos e a glorificação da hiperatividade intelectual acabam gerando sujeitos que "produzem mais, mas refletem menos". O espaço do silêncio, da dúvida, da pausa e da crítica é sufocado por uma lógica produtivista. Como destaca Han (2015), a sociedade do cansaço não suporta mais o negativo. Tudo deve ser leve, fácil, digestível – e é exatamente isso que empobrece a educação.

Essa realidade já se expressa de forma concreta nos dados: segundo pesquisa da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (2023), 61% dos universitários brasileiros relataram sintomas da síndrome de burnout. Esse dado evidencia a urgência de repensar práticas educativas que priorizem

não apenas o rendimento acadêmico, mas também o cuidado, o tempo da escuta, a complexidade e o bem-estar integral dos sujeitos que aprendem.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões apresentadas, concluímos que a educação contemporânea enfrenta um desafio significativo: promover uma aprendizagem que ultrapasse a superficialidade e a velocidade com que as informações são disseminadas. Em um cenário no qual a atenção é fragmentada e a complexidade muitas vezes descartada, educar vai além de simplesmente transmitir conteúdo. Trata-se de um ato de resistência, que nos convoca a refletir profundamente, a buscar momentos de silêncio e a fomentar o pensamento crítico. O futuro da educação deve ser orientado por uma urgência ética e formativa: preparar cidadãos capazes de pensar de maneira autônoma, sensível e responsável diante das contradições do mundo atual. Isso requer um ambiente que acolha a complexidade, rejeite respostas fáceis e favoreça a construção de conhecimento com base na experiência e na reflexão ativa.

Como destacado por Hannah Arendt (2005), a crise educacional está intrinsecamente ligada à crise política moderna e à fragilidade da autoridade legítima. A escola, nesse contexto, deve assumir seu papel como espaço de transição entre gerações, apresentando o mundo às crianças e assegurando tanto sua continuidade quanto sua transformação. Trata-se de ir além do pragmatismo imediato, promovendo um encontro real com a realidade e com a responsabilidade de habitá-la.

As tecnologias da informação e comunicação, conforme discutido, têm potencial para enriquecer o processo educativo ao favorecer aprendizagens colaborativas e significativas. No entanto, também impõem riscos: a exclusão digital, a manipulação das ideias e a passividade diante da avalanche de dados. A integração crítica dessas ferramentas deve contribuir não apenas para a mediação do conhecimento, mas para o fortalecimento da capacidade de lidar com a incerteza e de desenvolver uma memória crítica e vivencial.

Dessa forma, a educação se afirma como um campo de resistência às formas de dominação simbólica e à simplificação do saber. Inspirados por Arendt, compreendemos o momento atual como uma oportunidade para resgatar questões fundamentais e construir espaços educativos que ultrapassem o simples "aprender a aprender", preparando os sujeitos para uma atuação consciente e transformadora.

Por fim, diante das crises e mutações em curso, a promoção de uma sensibilidade solidária e do cuidado com o mundo comum torna-se essencial. As políticas culturais, ao fomentar o sentimento de pertencimento e autoestima coletiva, podem contribuir decisivamente para a sustentabilidade e a recriação de uma esfera pública comunicante. Investir na formação humana — que compreende saúde, cultura, lazer e informação — é uma estratégia fundamental para assegurar um futuro mais justo e comprometido com as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ABREU AGRELA, Fabiano de. A chave para a inteligência e o sucesso. YouTube, 10 mar. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=- lWkM_X-oSE&t=1s. Acesso em: 12 mar. 2025.

ANDES-SN. Pesquisa nacional sobre saúde mental nas universidades. PUC. São Paulo, 2023.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 7 ed. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação.

SciELO Brasil, ago. 2000.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASTOS FILHO, Jenner Barreto. Não reduzindo o reducionismo. Cadernos Brasileiros de

Ensino de Física, v. 23, n. 2, p. 288-290, ago. 2006.
BASTOS FILHO, Jenner Barreto. Reducionismo: uma abordagem epistemológica. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.MyBib+6Blog da Mettzer+6Ache Concursos+6

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. SciELO Brasil, ago. 2000.

DEMO, Pedro. Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2000.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas,
2000.

FARIA, H. (Org.). Seminário Desenvolver-se com Arte. São Paulo: Instituto Pólis, 1999.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, Ricardo

T. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização, democracia, poder e tecnologia. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

FEENBERG, Andrew; MISa, Thomas J.; BREY, Philip; (org.). Modernity and technology. Massachusetts: MIT Press, 2003.

FGVcia. Panorama do uso de TI no Brasil. São Paulo, 2024. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u68/pesti-fgvcia-2024_0.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025. PUC-SP
FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes,
1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

IFLA. How to spot fake news. Haia: International Federation of Library Associations and Institutions, 2017.

Instituto Cactus; Vozes da Educação. Mapeamento de práticas de saúde mental nas escolas. Garanhuns, 2024.

LAZZARATO, Maurizio. As revoluções do capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.UNESC+10YouTube+10YouTube+10

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-42.

MARK, Gloria. Attention span: a groundbreaking way to restore balance, happiness and productivity. Hanover Square Press, 2023.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NEPPO, Bruno. O poço de Tales e o reducionismo. YouTube, 16 dez. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ABdVCQaugH4&t=385s. Acesso em: 28 fev. 2025.Blog da Mettzer
PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas

considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, mar. 2012.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. Educação & Realidade, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record,
2006.

SPITZER, Manfred. Demência digital. Barcelona: Ediciones B, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e "emplazamientos" curriculares. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 45, p. 249- 264, jun. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antônio Luiz de. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 343.

VECCHIATTI, Karin. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18,
n. 3, set. 2004.

USANDO A MUSICA NA EDUCAÇAO BASICA

GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI

RESUMO

Este artigo apresenta propostas acessíveis para a inserção da música e dos sons no contexto escolar, com foco na educação básica. A partir de uma perspectiva inclusiva e alinhada a estudos contemporâneos, valoriza-se o uso de materiais simples e do cotidiano, facilmente encontrados no ambiente dos alunos, como forma de ampliar o acesso à prática musical. As atividades são organizadas com base na Apreciação Musical e na exploração rítmica, permitindo que os estudantes reflitam, experimentem, criem e desenvolvam sua sensibilidade musical. A construção de instrumentos com materiais alternativos, aliada ao uso do corpo e da oralidade como fontes sonoras, promove vivências significativas e lúdicas, que favorecem a socialização e a integração no universo da música. A proposta visa oferecer aos educadores estratégias práticas, criativas e de fácil implementação, mesmo em contextos com poucos recursos, contribuindo para uma formação musical mais democrática e participativa.

PALAVRAS-CHAVE: Sons Alternativos , musica na escola, contrução de instrumentos.

ABSTRACT

This article presents accessible proposals for the inclusion of music and sounds in the school context, with a focus on basic education. From an inclusive perspective and aligned with contemporary studies, the use of simple, everyday materials, easily found in students' environments, is valued as a way of expanding access to musical practice. The activities are organized based on Musical Appreciation and rhythmic exploration, allowing students to reflect, experiment, create and develop their musical sensitivity. The construction of instruments with alternative materials, combined with the use of the body and orality as sound sources, promotes meaningful and playful experiences, which favor socialization and integration in the world of music. The proposal aims to offer educators practical, creative and easy-to-implement strategies, even in contexts with few resources, contributing to a more democratic and participatory musical education.

KEYWORDS: Alternative Sounds, , music at school, instrument building

RESUMEN

Este artículo presenta propuestas accesibles para la inclusión de música y sonidos en el contexto escolar, con enfoque en la educación básica. Desde una perspectiva inclusiva y alineada con los estudios contemporáneos, se valora el uso de materiales sencillos, cotidianos y fácilmente encontrados en el entorno de los estudiantes, como una forma de ampliar el acceso a la práctica musical. Se organizan actividades basadas en la Apreciación Musical y la exploración rítmica, permitiendo a los estudiantes reflexionar, experimentar, crear y desarrollar su sensibilidad musical. La construcción de instrumentos con materiales alternativos, combinada con el uso del cuerpo y el habla como fuentes sonoras, promueve experiencias significativas y lúdicas, que favorecen la socialización y la integración en el mundo de la música. La propuesta pretende ofrecer a los educadores estrategias prácticas, creativas y de fácil implementación, incluso en contextos con pocos recursos, contribuyendo a una formación musical más democrática y participativa.

PALABRAS CLAVE: Sonidos Alternativos, música en la escuela, construcción de instrumentos

INTRODUÇÃO DA MUSICALIDADE NA ESCOLA

Partindo do princípio de que todas as disciplinas devem ser trabalhadas de forma transversal na educação básica — ampliando conceitos, complementando saberes e promovendo a integração entre áreas do conhecimento —, a musicalidade pode ser explorada como elemento pedagógico dentro das diferentes disciplinas escolares. O aluno

que se envolve com letras musicais, sons e ritmos tende a desenvolver também habilidades importantes como atenção, escuta sensível, leitura e interpretação textual. A música, por ser uma manifestação humana universal, está presente em todas as esferas sociais e econômicas, e, quando inserida nas práticas escolares, desperta maior interesse, participação e interação dos estudantes.
Ao tratar a música como parte do currículo, é possível elaborar planos de aula com observações analíticas, avaliações participativas e a valorização das culturas individuais dos alunos. Isso favorece um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, rompendo com classificações que hierarquizam talentos como "melhores" ou "piores", e reconhecendo a musicalidade como uma expressão que depende de talentos diversos, e não padronizados.
Segundo Brito (1998), a música é uma forma de linguagem presente na cultura humana desde os tempos mais remotos. Com as transformações recentes no ensino da música, hoje há mais liberdade para explorar sons e ritmos, saindo do modelo tradicional baseado em instrumentos afinados e estruturas fixas. A arte musical agora pode incluir sons corporais, objetos do cotidiano e experimentações diversas, proporcionando maior acessibilidade à prática musical.
Essa liberdade contribui para a inclusão da musicalidade nas escolas, especialmente em contextos com escassez de recursos. A musicalização pode ocorrer por meio de materiais alternativos e acessíveis, utilizando sons extraídos do ambiente, da natureza e do próprio corpo. O primeiro passo para isso é o desenvolvimento do hábito de escuta atenta, distinguindo elementos sonoros como base para a criação e improvisação.
É fundamental conhecer a realidade dos alunos e compreender suas experiências musicais fora da escola. As práticas musicais escolares só ganham significado quando dialogam com o repertório cultural e afetivo dos estudantes. A música favorece o desenvolvimento de preferências, amplia o contato com diferentes culturas e promove o respeito às habilidades individuais, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Pode-se incorporar a educação musical como parte integrante da formação do individuo desde a infância, atendendo a vários propósitos, como a formação de hábitos atitudes e comportamentos: ao lavar as mãos antes do lanche, ao agradecer a "papai do céu" por mais um dia de estudo, ao escovar os dentes, na memorização de conteúdos, de números, de letras e etc." (BUENO, 2012, p.55)

Além disso, o trabalho com a música estimula a criatividade dos alunos, o que reverbera positivamente em todas as áreas do conhecimento e também em sua formação para o mundo do trabalho, independentemente da profissão que escolherem no futuro.
No atual contexto marcado pela velocidade da informação e pela dispersão promovida pelas mídias digitais, a música tem se mostrado uma ferramenta eficaz para captar a atenção dos alunos, pois se conecta com seus interesses e com conteúdos do seu cotidiano. A introdução de formas alternativas de aprendizado amplia a criatividade, estimula a improvisação e possibilita atividades coletivas que promovem o autoconhecimento e a empatia.
A musicalidade, por ser um campo sensorial e expressivo, promove a aproximação não apenas entre os alunos, mas também entre alunos e professores. Nesse cenário, o docente atua não apenas como mediador, mas como parceiro na construção de novos conhecimentos, por meio da troca de ideias, da percepção coletiva e da valorização da espontaneidade — elementos que se refletem positivamente em todas as disciplinas escolares.
Ainda assim, reconhece-se que existem desafios para a implementação da música na escola. Mesmo com o uso de materiais alternativos, é necessário planejamento, preparo por parte dos professores e organização do tempo pedagógico. É preciso prever os recursos necessários, definir objetivos claros e criar estratégias viáveis para que a musicalização se torne realidade de forma sustentável.
Uma questão recorrente é: quem deve conduzir esse trabalho? Um professor especialista em música? O docente de Artes? Será preciso incluir aulas específicas na grade

curricular? Essas perguntas exigem reflexão e planejamento por parte da gestão escolar, pois, embora a proposta envolva todas as disciplinas, sua aplicação requer formação e estratégias que garantam a viabilidade da prática sem comprometer os conteúdos exigidos pelas avaliações oficiais.

É preciso urgentemente lançar os jovens na música de hoje. [...] Ao terem acesso à nova e desconhecida arte musical, talvez eles se sintam, de inicio, um pouco alheios aquele novo mundo sonoro. Mas a experiência mostra que logo depois se identificam e penetram naquela nova atmosfera de sons [...] (ANTUNES, 1974, s/p).

Outro obstáculo está no excesso de estímulos sonoros do cotidiano dos alunos, marcado por músicas comerciais e repetitivas, muitas vezes desprovidas de conteúdo significativo. É necessário ampliar o repertório musical dos estudantes, incentivando o contato com diferentes gêneros, culturas e formas de expressão.
Nessa perspectiva, o uso de materiais alternativos torna-se um importante aliado. Ao perceber a arte no cotidiano, os alunos desenvolvem sua espontaneidade e improvisação com materiais domésticos simples e acessíveis. Isso amplia o repertório, estimula a criatividade e facilita o acesso à experiência musical, quebrando barreiras e tornando possível uma proposta de musicalização democrática, desde que haja envolvimento e disposição para a experimentação por parte de toda a comunidade escolar

A MÚSICA NO CAMPO INTERDISCIPLINAR: VOZ, CORPO E CULTURA
A música, enquanto disciplina, pode oferecer contribuições significativas à educação básica devido à sua amplitude e diversidade, abrangendo diferentes gêneros, culturas e contextos sociais. Sua presença no currículo fortalece práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, promovendo a integração entre saberes e favorecendo o desenvolvimento global dos estudantes.
O ensino da música potencializa a interdisciplinaridade de maneira
exemplar, ao permitir conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento. Como destaca Snyders (1992, p. 135), "para alguns alunos, é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical — tão frequentemente presente em suas vidas — que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas."
No contexto interdisciplinar, a música pode inicialmente ser explorada por meio do canto, como recurso para desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação, com forte ancoragem no aspecto social da linguagem. O canto tem como vantagem o baixo custo, por utilizar apenas a voz como instrumento, e, ao mesmo tempo, contribui para a conscientização sobre a saúde vocal, a postura corporal e a respiração, estabelecendo conexões com conteúdos da Biologia e da Educação Física.
A prática de corais, por exemplo, promove a convivência respeitosa entre diferentes vozes, sem hierarquização de talentos, o que fortalece a cultura da tolerância, do acolhimento e da inclusão. Cada aluno participa a partir de suas potencialidades, o que contribui para o reconhecimento da diversidade e para o fortalecimento dos vínculos sociais no ambiente escolar.
Além dos benefícios para a saúde vocal e corporal, o trabalho com o coral pode ser articulado com disciplinas como História e Geografia, por meio da seleção de repertórios que dialoguem com diferentes períodos, territórios e culturas. Essa abordagem amplia a percepção dos alunos sobre a diversidade cultural e possibilita reflexões críticas sobre o mundo em que vivem.
Como afirma Fazenda (2006, p. 19), a interdisciplinaridade não deve ser entendida como um simples recurso didático, mas sim como uma mudança de postura diante do conhecimento: “É a substituição de uma concepção fragmentária para uma visão unitária do ser humano. [...] É uma atitude de abertura, onde todo conhecimento é igualmente importante.”
Dentro dessa perspectiva, o ensino musical por meio da voz pode abordar, de forma integrada, temas transversais relevantes para a formação cidadã. Questões como os efeitos do tabagismo, do consumo de álcool e outras drogas sobre o organismo e, especi-

ficamente, sobre as cordas vocais, podem ser trabalhadas de forma contextualizada, junto a temas como qualidade do sono, importância da hidratação e prática de atividades físicas. Isso amplia o escopo do ensino, promovendo a saúde e o bem-estar dos estudantes.

A música também se destaca como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da pesquisa escolar. Seu alto índice de aceitação entre os alunos favorece o engajamento com atividades investigativas, contribuindo para o desenvolvimento da curiosidade, da autonomia e da expressão crítica. Por meio de projetos interdisciplinares, os professores podem utilizar a música como meio de conhecer melhor seus alunos, suas vivências, interesses e repertórios culturais, construindo, a partir desse diagnóstico, planejamentos mais eficazes e contextualizados.

Construir linhas de pesquisa com base na musicalidade permite ampliar o olhar pedagógico, favorecendo a reflexão e o desenvolvimento de novas temáticas de forma transversal. A cultura escolar — composta por projetos, espaços, materiais, práticas e sujeitos — se enriquece com a presença da música, tornando-se mais sensível, dinâmica e integrada.

Por fim, a música rompe as fronteiras entre as linguagens artísticas e os campos científicos, estabelecendo conexões com a Matemática, a Física, a Biologia e diversas outras áreas. Sua versatilidade a torna uma poderosa aliada na construção de uma escola mais criativa, sensível e significativa.

OS SONS E RITMOS IRREGULARES – CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

Os sons representam intérpretes que cantam, tocam ou até mesmo declamam. Trata-se de uma sensação originada por vibrações simultâneas que atingem o corpo e estimulam o cérebro — vibrações que podem ser percebidas até mesmo por pessoas com deficiência auditiva, dada sua intensidade física.

Essas vibrações podem ser classificadas como regulares, quando possuem notas musicais definidas, produzidas por instrumentos afinados com o auxílio de aparelhos que padronizam a altura e o tempo, ou como irregulares, quando formadas por barulhos e ruídos diversos. Esses sons não têm necessariamente altura ou tempos definidos e, muitas vezes, não possuem notas harmônicas entre si. Nessa categoria, enquadram-se instrumentos artesanais, sons corporais (palmas, estalos de dedos, batidas de pés) e sons naturais ou ambientais (como buzinas, pássaros, chuva, entre outros).

As principais características do som são: altura, duração, intensidade e timbre. Nosso cérebro tem a capacidade de absorver sons e reproduzi-los, mesmo sem o domínio de técnicas específicas ou conhecimento teórico aprofundado.

No contexto escolar — um ambiente controlado e mediado por educadores — é essencial considerar a construção de instrumentos musicais como proposta pedagógica. Transformar sucata ou objetos recicláveis em instrumentos que produzam sons e vibrações oferece aos alunos a oportunidade de criar e improvisar a partir de materiais acessíveis, participando ativamente de processos desafiadores e criativos.

Essa experiência valoriza o "fazer musical" como benefício central. Os alunos aprendem a diferenciar os sons produzidos por diferentes materiais, compreendendo que um mesmo objeto, quando alterado em tamanho ou espessura, pode gerar sons com tempos e alturas distintas. A partir dessa compreensão, é possível formar grupos que desenvolvam corais rítmicos ou batidas modernas e diferenciadas.

Ao agregar conhecimento técnico ao processo criativo, os alunos iniciam uma interação grupal que valoriza diferentes origens sociais e talentos individuais. Essa experimentação promove criatividade, senso estético e cultural, permitindo que os estudantes elaborem ideias coletivas e personalizadas. Por exemplo, se durante a confecção de instrumentos perceberem uma predominância de sons curtos e graves, buscarão formas de ampliar o tempo e afinar os sons por meio de novos materiais e ajustes de tamanho.

Além disso, essa prática amplia a percepção musical no cotidiano dos alunos, permitindo-lhes reconhecer timbres e sons em ambientes familiares e sociais. Nesse sentido, a música se torna um elo entre a escola e a família, promovendo a responsabilidade e o

pertencimento escolar.
Assim, a construção de uma oficina de instrumentos, precedida por atividades que estimulem a escuta e a diferenciação sonora, constitui a etapa inicial da proposta. Ela visa desconstruir a ideia de uma música pronta, herdada das culturas familiares, para construir coletivamente uma nova cultura sonora dentro da escola, um espaço de convivência e aprendizado constante.

OS SONS DO CORPO – SONS ALTERNATIVOS E UMA NOVA VISÃO

É comum, nas escolas, que apenas os alunos com maior afinação ou desenvoltura sejam escolhidos para apresentações, o que acaba classificando-os por talentos específicos e excluindo outros com diferentes potenciais. No entanto, ao analisarmos estudos da área, percebemos que essa lógica é equivocada. Talentos distintos podem ser identificados quando o professor adota um olhar pedagógico atento às múltiplas percepções e contribuições culturais dos estudantes.
"O trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente." (BRASIL, 1998, p. 64)

A exploração dessa linguagem, com ampliação de recursos e respeito à maturidade e cultura de cada aluno, propõe um aprendizado coletivo e interativo, valorizando a autonomia e identidade de cada um. Isso contribui significativamente para o fortalecimento da prática musical e artística na escola, apoiando, inclusive, a transversalidade da educação.
Como atividades iniciais, são recomendadas aquelas que envolvem as palmas das mãos e os pés, por serem de fácil assimilação e execução. Esse tipo de atividade funciona como introdução aos conceitos de compasso e tempo, permitindo que as crianças percebam e se expressem por meio de pulsos rítmicos. Bater palmas alternadas com batidas na mesa, em diferentes compassos, é uma dinâmica que costuma gerar grande entusiasmo nas turmas. À medida que a atividade evolui, a complexidade dos ritmos pode ser ampliada gradualmente.

Em seguida, podem ser propostas músicas que incentivem a coordenação motora e o autoconhecimento corporal, especialmente aquelas que mencionem partes do corpo. Enquanto cantam, as crianças tocam essas partes em si mesmas, promovendo uma vivência lúdica e educativa. Se houver a possibilidade de acompanhamento com violão ou outro instrumento, a atividade se torna ainda mais rica. Caso contrário, o canto a capela já é suficiente para gerar engajamento e aprendizado.
Atividades como a canção “Aperta a campainha do nariz, pisca a janela dos olhinhos...” ajudam os alunos a seguir instruções musicais com o corpo, repetindo os movimentos indicados e desenvolvendo, de maneira natural, a percepção rítmica e motora. Mesmo sem instrumentos, os alunos mantêm o entusiasmo e demonstram grande capacidade de assimilar e executar corretamente os ritmos propostos.
A maioria das pessoas associa música a algo pronto, com ritmos e notas predeterminados. Porém, ao desconstruir essa visão e introduzir alternativas com ritmos irregulares, sons corporais e instrumentos improvisados, abre-se espaço para a autonomia e a criatividade dos alunos. Essas práticas reforçam a socialização, a expressão individual e a inclusão.
"A educação musical nos dias de hoje propõe a elaboração de sonoridades por meio da experimentação de recursos e da criação de novos instrumentos sonoros." (NÉSPOLI, 2007)

Além disso, como propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

"Acima de tudo, é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.” (BRASIL, 1998, p. 69)

Ao trabalhar com sons alternativos e construção de instrumentos com materiais cotidianos, elimina-se a preocupação com timbres ou ritmos tradicionais. Isso impede que apenas alunos com talentos técnicos se des-

taquem, valorizando a coletividade e a complementaridade das habilidades individuais. Para Gohn (2005), essas práticas são indicadas por diversos autores como meios eficazes de despertar a criatividade dos alunos. Elas permitem reestruturar, à maneira de cada um, os caminhos trilhados pela humanidade na construção da expressão musical, reinventando possibilidades.
A escuta atenta também pode ser estimulada por meio da apreciação de sons da natureza, como o vento, a chuva, ou o canto dos pássaros. Identificar o grave, o agudo, o forte, e outras variações sonoras é parte do processo de integração com o mundo.

"Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando do coqueiro [...]. [...] Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir [...]" (BRITO, 2003, p.17).

Trabalhar com sons corporais amplia ainda mais as possibilidades artísticas e pedagógicas. Sem depender de materiais, utiliza-se apenas o corpo e seus movimentos, promovendo a inclusão. Nesse cenário, todos podem participar: com uma palma, um bater de pés, um estalo de dedos. A improvisação e a criação coletiva se tornam os pilares da atividade musical.
Essas abordagens são discutidas por autores como Brito (2001), Fonterrada (2005, 2012), Kater (1977), Mateiro e Ilari (2011), Paynter (1972, 1992), Porena (1972), Schafer (1991, 2010) e Self (1967, 1991). Em comum, essas propostas estimulam a criação musical em diferentes faixas etárias e contextos, promovendo a escuta ativa e a valorização das ideias dos alunos nas atividades musicais escolares.

CONCLUSÃO

Certamente, ainda existem inúmeros desafios para que a musicalidade seja efetivamente incorporada ao cotidiano escolar. Tais obstáculos passam pela organização dos tempos e espaços disponíveis, pela seleção de materiais acessíveis, bem como pela elaboração de propostas pedagógicas que sejam amplas, cuidadosas e verdadeiramente inclusivas. A construção de planos de aula que contemplem todas as individualidades exige do professor um olhar sensível e, sobretudo, um comprometimento em sair de sua zona de conforto, aceitando o risco de experimentar atividades que, por vezes, podem não alcançar o resultado esperado. A utilização de materiais simples, cotidianos e até mesmo improvisados pode apresentar limitações, mas é nesse contexto que reside a potência da criação: ao enfrentar as dificuldades, o educador se torna modelo de pesquisador, de agente criativo e aberto ao novo.
O ambiente sonoro contemporâneo, muitas vezes marcado por músicas com estruturas repetitivas e letras empobrecidas, não oferece suporte para uma escuta ativa e reflexiva. Entretanto, é justamente nesse cenário que se faz necessário ressignificar o fazer musical dentro da escola, permitindo que os alunos explorem sons não convencionais, investiguem possibilidades e experimentem composições sem a obrigatoriedade de seguir padrões pré-estabelecidos. As tentativas – inclusive aquelas que não resultam em apresentações “bem-sucedidas” – são fundamentais para estimular a criatividade, promover o pensamento crítico e fortalecer a construção coletiva de conhecimento.
A música, quando pensada como linguagem universal, deixa de ser privilégio de poucos e passa a ser direito de todos. Não deve ser vista como uma habilidade de dom exclusivo, mas sim como expressão intrínseca do ser humano, capaz de conectar mundos, vivências e culturas. A prática musical, mesmo entre aqueles que não possuem uma afinidade técnica com o campo, tem o poder de incluir, de aproximar, de revelar potencialidades que dificilmente se manifestam em propostas pedagógicas tradicionais. A sala de aula se transforma em um espaço de escuta, de convivência e de descoberta de si e do outro.
Ao abandonar a ideia de performance impecável e dar lugar ao processo criativo coletivo, os alunos passam a experimentar a música em sua forma mais autêntica. Trabalhar com gestos, movimentos e sons corporais estimula não apenas a coordenação moto-

ra, mas também a atenção, a concentração e o respeito à diversidade. A musicalidade, nesse contexto, torna-se ferramenta interdisciplinar poderosa, podendo dialogar com outras áreas do conhecimento, como a Matemática, por meio das noções de tempo, ritmo e divisão.

A proposta de utilização de sons alternativos no ensino da música carrega em si um caráter inovador e audacioso, pois desafia tanto os professores quanto os alunos a ampliarem suas referências e possibilidades expressivas. Exige maior preparo, dedicação e disposição para encarar uma rotina mais dinâmica, interativa e, por vezes, caótica. Contudo, também proporciona uma resposta positiva por parte dos estudantes, que passam a se identificar com novas linguagens e a reconhecer a musicalidade presente nos detalhes do cotidiano.

Explorar os sons da natureza, os ruídos urbanos ou os materiais disponíveis ao redor — como livros, carteiras, latas e paredes — enriquece a percepção sensorial dos alunos e amplia suas formas de interação com o ambiente. Ao incorporar esses elementos à prática pedagógica, o professor oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver um olhar mais atento, sensível e curioso sobre o mundo que os cerca. A musicalidade, inserida de forma transversal no currículo escolar, não só favorece a aprendizagem, mas transforma a escola em um espaço mais inclusivo, significativo e acolhedor.

Ao valorizar o fazer musical coletivo, em que não há classificações, destaques ou exclusões, a escola fortalece vínculos, estimula o respeito mútuo e fomenta a construção de saberes compartilhados. A música torna-se, assim, uma linguagem acessível e potente, capaz de promover experiências educativas ricas, colaborativas e transformadoras. Este trabalho, portanto, representa apenas o início de uma trajetória possível e necessária, em que o professor se coloca como protagonista na missão de renovar práticas e reinventar caminhos, resgatando o papel fundamental da música como componente curricular, conforme prevê a Lei nº 11.769/2008.

A musicalidade é um campo fértil, que se renova constantemente por meio de suas inúmeras possibilidades. Este artigo oferece apenas um recorte das múltiplas formas de interação que a música pode proporcionar, reafirmando sua relevância na formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos, comprometidos com a construção de novos saberes e com a valorização da cultura em sua essência mais viva e plural.

REFERÊNCIAS

BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela. São Paulo: Loyola, 1992.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

BUENO, Roberto. Pedagogia da Música: volume 1. Jundiaí: Keyboard, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1997.

KRIEGER, Elisabeth. Descobrindo a música: ideias para sala de aula. São Paulo: Moderna, 1999.

MUSICA PLENA. O som. Disponível em: http://musicaplena.com/o-som/. Acesso em: 07 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação básica: arte – ensino fundamental e médio. Curitiba: SEED, 2008.

PENNA, Maura. "Reavaliações e buscas em musicalização", "Os limites da oficina de música". In: PENNA, Maura. Música na educação: reavaliações e buscas. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Potiguara Acácio. Sobre o conceito de transdisciplinaridade à luz das vertentes epistemológicas contemporâneas. São Paulo: Unicid, 2004.

RIBEIRO, Artur A. Uakti: um estudo sobre a construção de novos instrumentos. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: ABREU, Marisa T. de (org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SULINAS. Relatório Sulinas – Fórum de Educação Musical da Região Sul. 2005. [Local e editora não informados].

O PAPEL DO PROFESSOR NOS TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO

RESUMO

Os distúrbios de conduta são um dos problemas mais frequentes em crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Estratégias e características de enfrentamento as personalidades dos pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de alguns quadros psicopatológicos da infância e da adolescência. Programas escolares e os pais foram considerados por alguns pesquisadores a primeira escolha do tratamento para problemas de comportamento da criança no dia a dia. Por isso, como problematização deste estudo a seguinte pergunta é essencial: Qual o papel do professor no processo de aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades de comportamentos por causa do TDAH? O objetivo geral deste estudo é analisar o que são essas dificuldades de comportamento por causa do TDAH, e como o profissional educacional deve agir para garantir a aprendizagem desse sujeito no âmbito escolar.

Palavras – chave: TDAH. Transtorno de Comportamento. Dificuldades de Comportamento.

INTRODUÇÃO

O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é uma doença psiquiátrica crônica e relativamente comum caracterizada por uma ampla gama de déficits no controle do comportamento e atenção. Existem três subtipos de TDAH: Tipo combinado é caracterizado por altos níveis de sintomas de problemas hiperativos, impulsivos e de atenção; tipo predominantemente desatento refere-se a indivíduos com sintomas significativos de problemas de atenção na ausência de hiperatividade e impulsividade significativa; tipo predominantemente hiperativo, impulsivo refere-se ao subtipo menos comum para indivíduos com hiperatividade, impulsividade substancial sem problemas de atenção sintomas.

Vale ressaltar que o TDAH só é diagnosticado quando a criança demonstra algum nível ou característica do transtorno de maneira repetida, persistente e que determinados comportamentos não condizem com a idade. Em geral, tem início no final da primeira infância, e tem maior predisposição em aparecer em indivíduos do sexo masculino do que feminino; e são afetados de maneiras diferentes, enquanto as meninas são menos compulsivas, hiperativas e desatenção, já os meninos tendem a demonstrar mais as características do TDAH.

A delimitação deste estudo é compreender o papel do professor no processo de aprendizagem de crianças que apresentam TDAH. As crianças na escola estão de certa forma, submetidas a processos que dificultam a sua aprendizagem e desenvolvimento e, e em alguns casos, o TDAH acaba por dificultar o seu processo de escolarização, embora, não podemos culpabilizá-las pelas suas dificuldades, sobretudo porque estão submetidas a uma sociedade que nem sempre cria as melhores condições para sua formação humana, pelo contrário, as condições sociais muitas vezes, dificultam e até impedem um processo de aprendizagem e desenvolvimento minimamente saudável e de qualidade. Por isso, como problematização deste estudo a seguinte pergunta é essencial: Qual o papel do professor no processo de aprendizagem de crianças que apresentam TDAH?

DESENVOLVIMENTO

O transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) está entre os transtornos neurocomportamentais mais comuns que se apresentam para tratamento em crianças, adolescentes e adultos. Este transtorno carrega uma alta taxa de problemas psiquiátricos comórbidos, como transtorno desafiador de oposição (TDO), transtorno de conduta, transtornos de humor e ansiedade e transtornos por uso de cigarro e substâncias. Ao longo da vida, os custos sociais e a qualidade de vida do indivíduo com TDAH não tratado são consideráveis, incluindo baixo desempenho acadêmico e ocupacional, delinquência, segurança de veículos motorizados e dificuldades com relacionamentos

pessoais.
Segundo Moura (2019), o TDAH afeta cerca de 4,4% das crianças e adolescentes em idade escolar, somente no Brasil, e com os dados de pesquisas e derivados epidemiologicamente mostrando que 4 a 5% dos estudantes em idade universitária e adultos têm TDAH. Nos últimos 10 anos, o reconhecimento e o diagnóstico de TDAH em adultos têm aumentado, embora o tratamento de adultos com TDAH continue substancialmente aquém do tratamento de crianças. Em contraste com uma taxa desproporcional de meninos com diagnóstico de TDAH em relação às meninas na infância, em adultos, um número igual de homens e mulheres com TDAH estão se apresentando para diagnóstico e tratamento (PONTARA, 2020).
Durante a última década, estudos epidemiológicos documentaram altas taxas de transtornos psiquiátricos e de aprendizagem simultâneos entre indivíduos com TDAH. Consistente com estudos infantis, estudos de adultos com TDAH encontraram altas taxas de transtorno de conduta na infância, bem como transtornos anti-sociais em adultos com este tipo de transtorno, e muitos, deterioram o humor, aumenta a ansiedade, agrava o transtorno por uso de substâncias e depressão.
A ansiedade muitas vezes confunde o diagnóstico e o tratamento do TDAH. Altas taxas de vários sintomas de ansiedade existem no TDAH e podem se manifestar como sintomas sociais, generalizados ou do tipo pânico.
Da mesma forma, o TDAH aumenta a probabilidade de ter um transtorno depressivo em pelo menos duas vezes. Curiosamente, dados recentes sugerem que o tratamento com a musculação e/ou exercícios físicos estimulante do TDAH ao longo do tempo pode diminuir o risco final de ansiedade e transtornos depressivos, relata Maia (2016).
Para Brogine (2021), foram levantadas preocupações sobre a responsabilidade do abuso de estimulantes e o potencial surgimento do abuso de substâncias secundário à exposição precoce a estimulantes em crianças com TDAH.
Essas preocupações são baseadas principalmente em dados de estudos com animais. No entanto, a preponderância de dados clínicos e consenso na área não parecem apoiar tal contenção. Por exemplo, em um estudo prospectivo de meninas com TDAH acompanhadas até a adolescência, uma redução significativa no risco de aprendizagem foi relatada em jovens tratados em comparação com jovens com TDAH não tratados, sem aumento (ou diminuição) do risco de uso de substâncias associada ao tratamento com estimulantes na idade adulta.
Uma literatura crescente relata a co-ocorrência de transtorno bipolar e TDAH. Estudos sistemáticos com crianças e adolescentes indicam taxas de TDAH variando de 57% a 98% em crianças bipolares; e, inversamente, taxas de transtorno bipolar em 22% das crianças e adolescentes com TDAH. Continua a haver muita controvérsia sobre a validade dos diagnósticos simultâneos de TDAH e instabilidade de humor grave ou transtorno bipolar. Enquanto o TDAH é caracterizado pelas características cognitivas e hiperativas / impulsivas típicas do transtorno, o transtorno bipolar (TBP) é caracterizado por instabilidade de humor, irritabilidade / raiva generalizada, grandiosidade, psicose, ciclicidade e falta de resposta à estrutura. Quando os indivíduos experimentam os dois conjuntos de sintomas, eles podem sofrer tanto de TDAH quanto de TBP (FERREIRA et al., 2020).
Transtornos comportamentais na infância e adolescência abrangem um conjunto de comportamentos que envolvem oposição às normas sociais e avisos de figuras de autoridade, cujo a consequência mais proeminente é o aborrecimento ou o distúrbio mais ou menos crônico da convivência com outras pessoas: Companheiros, pais, professores e estranhos.
A definição desses transtornos é influenciada por uma série de fatores próprios da psicopatologia infantil que dificultam a caracterização dos problemas, sua trajetória e seu resultado final. Esses fatores incluem a idade da criança, seu nível de desenvolvimento cognitivo, seu ambiente familiar e outros aspectos socioculturais.
Comportamentos avaliados como sintomas de um distúrbio em uma certa idade pode ser avaliado como normal em de outros. Da mesma forma, comportamentos potencialmente problemáticos costumam ocorrer em

vários graus ao longo do tempo e suas manifestações variam dependendo da idade. Idade e nível de desenvolvimento cognitivo influencia a maneira pela qual um certo comportamento é percebido e interpretado por adultos.

Por exemplo, é pouco os comportamentos agressivos de crianças de dois ou três anos que são percebidas por seus pais de uma forma problemática. Pais de filhos de dois ou três anos costumam reclamar de acessos de raiva e/ou agressões de seus filhos, mas considerar algo transitório, ao contrário do que costuma acontecer quando as crianças são mais velhas.

Outro fator que influencia é a avaliação da existência de um transtorno de conduta nos filhos e na família. Uma boa parte das crianças que frequentam uma consulta especializada compreendem que faz isso porque seu pais, um professor ou um médico mostraram algum tipo de raiva ou transtornos para eles.

Na maioria dos casos, a criança geralmente não está ciente do problema nem experimentou quaisquer problemas, destaca Poisk (2019).

O grau de tolerância dos pais em relação a este tipo o comportamento é altamente variável: Alguns pais são capazes de justificar uma série de comportamentos destrutivos e agressivos e inadequado como algo "próprio para crianças", enquanto outros são incapazes de aceitar a menor birra ou um simples desafio de uma criança e peça ajuda profissional imediatamente. Portanto, a tolerância dos pais, seu estilo educacional e suas habilidades para lidar com estas situações desempenham um papel relevante na própria definição dos problemas das crianças.

Como demonstrado acima por alguns autores, a definição de comportamentos disruptivos vai depender, por um lado, da idade da criança e, por outro lado, da avaliação que fazem os pais ou outros adultos importantes. Mas há outro fator a levar em consideração: Alguns comportamentos problemáticos são característicos de um determinado estágio de desenvolvimento criança normal e tende a desaparecer em momentos evolutivos mais avançados.

Comportamentos anti-sociais que surgem de isoladamente, geralmente não têm significado clínico ou social para a maioria crianças. No entanto, se esses comportamentos forem presente de forma extrema e não remete pode ter repercussões ao longo do tempo, isso é importante tanto para a criança quanto para seu ambiente.

Um dos mais determinantes que nos permitem falar de um problema de comportamento é a manutenção na época desses comportamentos anti-sociais embora no início fossem considerados dentro dos limites da normalidade.

A persistência ao longo do tempo desses comportamentos implica sua intensificação e seu caráter extremo como consequência de novas condições de desenvolvimento infantil e da adolescente e pela relevância social e legal que eles possam ter.

Em última análise, a maioria das crianças mostra em algum momento comportamentos circunstanciais desajustados. Diagnóstico de desordem no comportamento será atribuído a essas crianças exibindo padrões extremos de tais comportamentos. Especificamente, será aplicável a crianças e adolescentes que mostram de uma forma comportamentos anti-sociais frequentes, aqueles mostrando um desequilíbrio significativo no funcionamento diário em casa, na escola e aqueles que são considerados incontroláveis por pais e professores Da Silva (2018).

Esses critérios não formais são o que, em muitas ocasiões, eles deveriam ser em consideração, uma vez que os estudos realizados, até agora, eles não deixaram claro a prevalência de certos comportamentos em períodos específicos de desenvolvimento, embora eles tenham permitido deduzir algumas conclusões: Por um lado, aos comportamentos oposicionistas, comum em certos momentos de desenvolvimento, eles não podem ser atribuir significado clínico ou jurídico, ou são preditivos de patologias subsequentes apesar de ser dado com alguma intensidade em alguns momentos; por outro lado, alguns comportamentos anti-sociais diminuem durante todo do curso de desenvolvimento normal.

Além disso, deve-se considerar que certos comportamentos disruptivos funciona em diferentes estágios de desenvolvimento. A conquista da independência é uma das tarefas de estágios de desenvolvimento da pri-

meira infância. As crianças experimentam a mudança que vai ser dependente de ser criança; como verbal, dinâmicos, exploradores de ambientes e atores fora da esfera familiar. O desenvolvimento cognitivo da criança é rápido, desenvolve autoconceito, aprende que seus comportamentos têm consequências em outros e verificar seus próprios limites. Muitos pais promovem a independência em certos hábitos, mas sua autonomia, em outros casos, pode ser considerada problemáticos.

O comportamento é usado como uma medida da personalidade humana, então de uma forma que, em grande medida, somos o que fazemos; se o comportamento começar a ser desviado, ultrapassar os limites de normalidade estabelecidos para viver ou conviver na sociedade e afetar o ambiente pessoal, familiar e social do indivíduo, já demonstra um distúrbio comportamental que pode levar a idades posteriores em transtornos de personalidade, como padrões de comportamento e interações interpessoais permanentes nos primeiros anos da criança e com pouca probabilidade de mudança ao longo da vida.

Problemas com TDAH são para Alencar et al., (2020), independentemente das circunstâncias sociais ou familiares associados, preditores de uma personalidade anti-social, embora apenas em 50% dos casos, daí a importância e justificação de uma intervenção precoce.

Uma das principais funções das escolas é preparar os alunos para a vida adulta, incluindo a preparação para a convivência; É necessário desenvolver centros educacionais inclusivos em que a igualdade seja uma das bases em que se baseia, chegando à formação e integração pessoal e social dos alunos. Conforme indicado por Dos Santos (2016) uma pedagogia focada em meninos e meninas e baseada na cooperação são os meios mais eficazes para se alcançar uma educação integral para todos.

A abordagem de classes uniformes em uma sociedade é incompreensível e tão heterogênea quanto aquele em que vivemos, dessa forma estaria abandonando conhecimento que só pode ser alcançado através de relacionamentos com pessoas de todos os tipos, fornecendo perspectiva e experiências diferentes.

É um fato suficientemente conhecido o quão difícil é para a grande maioria dos pais e professores identifica indicadores prematuros que podem apontar para um distúrbio, como o TDAH; dificuldade que se estende até mesmo a pediatras, psiquiatras, psicólogos e pedagogos quando se trata de quem são os profissionais que eles devem participar do diagnóstico e tratamento de tal distúrbio.

Uma instituição baseada em abordar as diversidades que provoca a existência de barreiras de aprendizagem, para as quais que são necessárias metodologias que funcionem de acordo com essas diferenças, tanto em sala de aula como em toda a comunidade educacional.

Pontara (2020) defende a ideia de que todas as pessoas que se dedicam à educação buscar alcançar uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades de todos os alunos, e que, trabalhando em sala de aula, todos os alunos são capazes de se desenvolver ao máximo suas habilidades intelectuais.

Por outro lado, deve-se levar em consideração que cada o aluno tem seus próprios interesses, motivações e habilidades. Para que tudo isso seja possível, é claro que temos que alterar a estrutura de ensino-aprendizagem nas aulas, que visam a personalização da aprendizagem, a autonomia dos alunos e aprendizagem cooperativa.

Portanto, as principais dificuldades enfrentadas por pais, professores e os resto dos profissionais neste campo dos distúrbios comportamentais são as relacionadas ao diagnóstico e às dificuldades de prevenção e tratamento (falta de informação na família, má formação dos professores, falta de conhecimento de estratégias educacionais e psicológicas para o tratamento em sala de aula e em casa, falta de profissionais, etc.). Demonstrar como é possível esses alunos terem uma aprendizagem da mesma forma que o restante dos alunos.

Diferentes tópicos sobre a pedagogia, de acordo com cientistas e pesquisadores, e o surgimento de diferenças em suas visões da história, e atribuíram a multiplicidade de assuntos da educação à diversidade e aos diferentes problemas que podem ocorrer

durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento, e resultados que os pedagogos podem produzir em um indivíduo, principalmente em crianças. O pedagogo tem a função educacional de realizar as seguintes atividades:

Conhecimento e compreensão das características do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos; físico, emocional, moral, social e cognitivo.

Métodos de ensino modernos e eficazes, bem como controle de situações educacionais em diferentes ambientes educacionais.

Testes de QI e habilidades mentais que medem as habilidades e os desenvolvimentos mentais dos alunos, bem como maneiras de entender traços e padrões de personalidade.

Métodos e condições para o estabelecimento de testes psicológicos e educacionais, e os princípios e bases para o desenvolvimento de testes de aproveitamento por meio de métodos eficazes que confirmam a consecução do objetivo do processo educacional.

Compreensão da vida social e interativa que surge entre os alunos e entre alunos e professores.

Teorias educacionais que lidam com o processo de aprendizagem, métodos científicos de processo e medição de aprendizagem e fatores que os afetam negativa e positivamente.

O processo de ajuste social e escolar no ambiente educacional dos indivíduos, além da saúde mental dos alunos e seus níveis durante o processo educacional.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimentos são processos complexos, nos quais o pedagogo precisa de desenvolvimento contínuo de suas habilidades educacionais e métodos de ensino para se adequar a objetivos educacionais gerais e específicos, para atingir esses objetivos e garantir que o processo educacional seja bem-sucedido em realizá-los (MAIA et al., 2016).

A pedagogia se beneficia das experiências de outros profissionais e de suas experiências no campo da educação, a fim de desenvolver teorias únicas de aprendizado e métodos e apresentar os princípios e leis básicos para a aplicação dessas teorias, além de mostrar a importância e papel do professor educacional através da realização de testes de medida educacional e comportamental, e levando em consideração as diferenças individuais entre os grupos de estudantes.

Enriquecer os professores com as leis e os fundamentos das teorias que explicam e controlam o processo educacional, para aplicá-las de maneira científica e objetiva no ambiente escolar e na sala de aula e fornecer a essas teorias possíveis sugestões para alguns problemas que possam estar expostos, como professor ou aluno durante diferentes situações educacionais.

As informações e habilidades mais importantes fornecidas pelo pedagogo à equipe educacional; é exclusão e inclusão de teorias e opiniões educacionais baseadas em impressões pessoais e observações imprecisas e subjetivas. Algumas dessas opiniões foram baseadas em experiências pessoais e pontos de vista subjetivos e muitas vezes contradizem os fundamentos de fatos e teorias científicas, e avaliam essas teorias submetendo-as a pesquisas científicas organizadas de forma educativa e ponderada (ALENCAR et al., 2020).

Prestar assistência aos indivíduos responsáveis pelo processo educacional, a fim de identificar os insumos e elementos do processo educacional, como as características dos alunos e o ambiente educacional, e seus produtos provenientes de ferramentas de avaliação e medição e testes educacionais.

Fornece ao professor as habilidades de descrição científica e o entendimento teórico do processo educacional da educação, e isso através da realização dos objetivos da pedagogia geral de entender o processo educacional e seus componentes, prever a produção e tentar o controle.

Por fim, precisa de um diálogo entre professor-aluno. No final da aula, o aluno se aproxima do professor para lhe ensinar sua autoavaliação. Uma vez que ele o professor tem visto a autoavaliação do aluno, ele deve reforçar o positivo, enfatizando muito seu esforço e deve apontar o que o aluno precisa melhorar para a próxima hora. Então o professor assina e o aluno salva o registro para a próxima aula.

Com esta técnica, é possível garantir que o aluno seja capaz de observar os seus próprios comportamentos, que ele sabe o que o professor espera dele em todos os momen-

tos, e que ele estabelece uma relação professor-aluno positiva, discutindo seu comportamento, destacando os aspectos positivos, e indicando aqueles em que o aluno deve melhorar na próxima aula.

É sabido por todos que a adolescência é uma fase evolutiva caracterizada por crítica do adolescente a todos os modelos de autoridade estabelecidos. É um estágio de mudança, inseguranças, descoberta, adoção e consolidação de atitudes, normas e valores que perdurarão por toda a vida adulta. Portanto, a partir do contexto escolar é considerado além da transmissão de conhecimento, saber fazer, viver e conviver em sociedade. Dos centros de ensino secundário obrigatório, vem observando nos últimos anos um aumento da violência e agressividade, o que se traduz em um alto grau de desorganização dentro das salas de aula.

Os professores se veem com menos ferramentas a cada dia para lidar com ofensas, insultos, desafios e outros comportamentos criminosos que serão os precursores no futuro imediato do uso de drogas, problemas com a lei e tudo, desajustamento social. Por este motivo, a implementação nos centros educacionais é de vital importância na prevenção e correção de comportamento destrutivo (BATISTA et al., 2017).

Um exemplo comum na gestão do comportamento na adolescência são os contratos de contingência. Como o próprio nome sugere, esta técnica consiste em estabelecer uma negociação, geralmente entre professores e alunos, ou pais e filhos. Neste contrato especifica o que é exigido do adolescente, seja academicamente bem comportamentalmente, e quais serão as consequências que ele alcançará com a sua conformidade. É aconselhável estabelecer um prazo para a revisão do contrato e, claro, que as condições aí estabelecidas são justas para ambas as partes intervenientes.

No que se refere às condições deste tipo de contrato, deve-se ressaltar que não costuma ser eficaz com crianças pequenas ou com pouca capacidade de compreensão; e isso deve ser negociado entre as partes envolvidas.

Os comportamentos devem ser claramente definidos em termos consequências positivas a serem realizadas pelo aluno e consequências positivas (recompensas / privilégios) que o adolescente obterá por eles, bem como as consequências negativas (perda de privilégios) que surgirá do seu não cumprimento e que deve ser revisto periodicamente para avaliar a sua conduta e introduzir as modificações que forem acordadas entre as partes.

Outra técnica de gerenciamento de comportamento útil para adolescentes é a autoavaliação reforçada. Este procedimento é uma combinação da avaliação do comportamento e sistemas de economia, ou seja, benefícios em troca do comportamento. Pode ser aplicado com crianças de diferentes idades, mas é especialmente indicado para alunos adolescentes, uma vez que, neste nível educacional, professores e alunos relutam em usar procedimentos de gestão de contingências. É uma técnica simples de realizar a prática que tem se mostrado útil para: a) motivar e facilitar o cumprimento das regras do comportamento básico em sala de aula; b) melhorar as interações sociais em sala de aula, uma vez que reforçar comportamentos socialmente positivos é importante; c) ajustar a autoavaliação do comportamento e desempenho de alunos com problemas de comportamento para os padrões normativos (MARTURANO et al., 2016).

Esta técnica consiste em fazer um registro de auto-observação e autoavaliação. Primeiro, os professores devem apontar os comportamentos inadequados que a criança ou adolescente realiza com mais frequência, e formular uma frase em que esse comportamento aparece. O aluno, alguns minutos antes do final da aula, irá avaliar seu próprio comportamento (atenção ao professor, postura na cadeira, interrupções, colegas irritantes, comportamentos de oposição, agressões, etc.) apontando com uma cruz a frase que melhor o descreve.

Por fim, haverá um diálogo entre professor-aluno. No final da aula, o aluno se aproxima do professor para lhe ensinar sua autoavaliação. Uma vez que ele o professor tem visto a autoavaliação do aluno, ele deve reforçar o positivo, enfatizando muito seu esforço e deve apontar o que o aluno precisa melhorar para a próxima hora. Então o professor assina e o aluno salva o registro para a próxima aula.

Com esta técnica, é possível garantir que o aluno seja capaz de observar os seus próprios comportamentos, que ele sabe o que o professor espera dele em todos os momentos, e que ele estabelece uma relação professor-aluno positiva, discutindo seu comportamento, destacando os aspectos positivos, e indicando aqueles em que o aluno deve melhorar na próxima aula.

A didática como ferramenta pedagógica auxilia no planejamento diário, além de incentivar os alunos ao processo de ensino-aprendizagem, qualidade tecnológica que corresponde às reais necessidades da educação em nosso país, o Brasil, você precisa pensar sobre o ensino além da simples renovação no ensino e na aprendizagem.

O desafio reside não apenas no surgimento ou criação de novos procedimentos de ensino, mas também de uma maneira diferente para facilitar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Além disso, o ensino está envolvido na busca de práticas pedagógicas que promovam um ensino verdadeiramente eficaz, com significado e importância para os alunos e que contribua para a transformação social.

A didática foi desenvolvida como parte essencial da pedagogia geral e da formação de professores, e as competências didáticas incluem uma visão geral de diferentes métodos didáticos e abordagens de design instrucional, bem como a compreensão de diferentes cenários para atividades de ensino e aprendizagem. Ajuda a expandir o horizonte de conhecimento, o uso de novas tecnologias e novas formas de comunicação.

As competências pedagógicas incluem o desenvolvimento de recursos de ensino e aprendizagem, técnicas de ensino, e-learning, avaliação dos alunos, motivação dos alunos e gerenciamento da sala de aula, os professores (escola ou universidade), portanto, precisam ser sensibilizados quanto à necessidade de melhorar as competências didáticas, a prática pedagógica baseia-se em conhecimentos sólidos, amplos e atuais da área, bem como no conhecimento da aprendizagem dos alunos e no ensino e questões de aprendizagem com base na disciplina. Pressupõe também uma abordagem reflexiva e crítica ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento pedagógico ao longo do tempo.

Portanto, os professores precisam desenvolver competências didáticas no campo das atividades de ensino-aprendizagem que ajudam a criar conhecimento de maneira aberta e com nova perspectiva. A qualidade do professor se reflete no desempenho do aluno, o professor deve estar mentalmente preparado para o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, a fim de tornar os alunos competentes no mundo competitivo (BROGINE, 2021).

CONCLUSÃO

Existem vários desafios enfrentados por profissionais da educação que trabalham para entender o TDAH. Primeiro e mais importante, as evidências apoiam o TDAH como uma condição séria que resulta em um padrão identificável de sintomas, déficits associados e comprometimento significativo do TDAH em um grau muito semelhante ao que já é bem compreendido.

Os resultados deste estudo indicam os benefícios potenciais do professor em relação a aprendizagem de longo prazo para pessoas com TDAH tem efeitos bastante robustos na intensidade de aprendizado e controle dos sintomas de TDAH e funções executivas que tenham sido demonstrados em crianças com TDAH, outros métodos de aprendizagem tem efeitos benéficos para crianças com esse transtorno, bem como efeitos em adolescentes, mas não foram investigados suficientemente.

Devido a deficiências metodológicas (por exemplo, falta de uma condição de controle adequada), os resultados de estudos de intervenção de longo prazo devem ser interpretados com cautela. No entanto, as descobertas existentes motivam mais ensaios clínicos randomizados e bem planejados examinando o papel do professor como uma terapia adjuvante ou autônoma para o TDAH em crianças durante o processo de aprendizagem.

Quanto à intervenção pedagógica, requer um alto conhecimento dos diferentes distúrbios, bem como técnicas. Por outro lado, muitas vezes é complexo realizar intervenções a partir do contexto escolar, visto que o aluno não tem um padrão concreto, mas uma intervenção onde aparecem outros sis-

temas e subsistemas, como a sala de aula, centro, família, etc.

No entanto, este estudo concluí que a formação de professores, o envolvimento de departamentos de orientação (no ensino médio) e serviços psicopedagógicos escolares ou municipais (em creche e ensino fundamental) facilitam a implementação das diferentes medidas preventivas e / ou corretivas para alunos com dificuldades em auto-regulação de seu comportamento. Nesse sentido, não é tradicionalmente que as crianças com problemas devido ao TDAH recebem treinamento em habilidades sociais de um pedagogo fora da aula regular, mesmo sendo necessário. Consequentemente, a transferência e generalização de habilidades treinados tornaram-se uma preocupação fundamental, pois os programas têm sido focados em comportamentos em ambientes que têm pouca relação com o contexto da sala de aula regular e seu ambiente social. Intervenções que adotaram uma abordagem para colaboração entre professores e psicólogos escolares pode ser classificada como mais aceitável por professores que identificaram intervenções que foram implementadas por psicólogos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Iêda de Sousa Carvalho; DE RESENDE, Gisele S. Lira. Práticas pedagógicas com crianças que apresentam transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Revista FACISA ON-LINE, v. 9, n. 1, 2020.

BATISTA, Saulo Valmor; MARTURANO, Edna Maria. Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em um núcleo social. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 10, n. 2, p. 313-326, 2016.

DA SILVA, Marcelo Oliveira. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 107-117, 2018.

FERREIRA, Célia Delian da Silva Lima. Os desafios do professor com a mediação do ensino aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2017.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. Revista Perspectiva, v. 39, n. 148, p. 73-84, 2016.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. Educar em Revista, p. 123-139, 2016.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 22, p. e216-e216, 2019.

POISK, Camilla Casotti. Psicopatologias na infância e na adolescência. FAG JOURNAL OF HEALTH (FJH), v. 1, n. 4, p. 91-99, 2019.

PONTARA, Brenda. O aluno com TDAH: os desafios e o papel do professor. 2020.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NAS NARRATIVAS INFANTIS: UM ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, EMOÇÃO E MEMÓRIA

GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO

RESUMO

A música, reconhecida como linguagem universal, exerce papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Quando integrada às narrativas infantis, ela contribui para ampliar a imaginação, despertar emoções e facilitar a memorização de conteúdos, tornando-se uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo refletir sobre como a música complementa e enriquece as histórias infantis, destacando sua importância na formação de sentidos e na experiência estética das crianças. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica que aborda a inteligência musical (Gardner), a percepção sonora (Willems e Schafer) e o uso da música em contextos pedagógicos e terapêuticos. Através desse embasamento teórico, analisa-se o impacto da musicalidade na construção narrativa e no envolvimento infantil com o enredo. O estudo mostra que, ao ser utilizada como recurso narrativo, a música pode marcar atmosferas, representar personagens, intensificar emoções e colaborar com a fixação de informações. Em práticas como a contação de histórias com instrumentos ou trilhas sonoras, observa-se um aumento no engajamento, na escuta ativa e na participação das crianças. Além disso, são discutidas aplicações pedagógicas e terapêuticas, evidenciando como a música pode ser aliada em processos educativos inclusivos e no apoio ao desenvolvimento infantil, especialmente em casos de crianças com necessidades específicas. Conclui-se que a integração entre música e narrativa infantil representa uma estratégia sensível, criativa e eficaz, capaz de transformar o aprendizado em uma experiência rica, lúdica e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: música, narrativa infantil, emoção, memorização, educação.

INTRODUÇÃO

A infância é um período singular e repleto de descobertas, marcado por intensas interações sensoriais e simbólicas que moldam o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões. Nesse processo, as narrativas infantis desempenham um papel crucial, funcionando como uma ponte entre o mundo interior da criança e os significados compartilhados culturalmente. Por meio das histórias, as crianças acessam emoções, valores, estruturas linguísticas e possibilidades imaginativas que contribuem significativamente para sua formação integral. É nesse universo encantado das narrativas que a música, enquanto linguagem universal, encontra um terreno fértil para ampliar sentidos, despertar afetos e fortalecer vínculos cognitivos.

A música, desde os primeiros meses de vida, exerce influência direta sobre o desenvolvimento infantil, sendo capaz de estimular a inteligência, promover o bemestar emocional e facilitar a comunicação. Estudos como os de Howard Gardner (1994), com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ressaltam a importância da inteligência musical como uma das formas de expressão e compreensão do mundo. Nesse contexto, a integração entre música e narrativa infantil aparece como uma estratégia potente para potencializar o processo de aprendizagem, fortalecer a memória e promover experiências estéticas ricas e significativas.

Quando incorporada às histórias infantis — seja por meio de canções, trilhas sonoras, efeitos sonoros ou musicalizações simples — a música deixa de ser apenas um elemento complementar e passa a atuar como coautora da narrativa. Ela contribui para criar atmosferas, marcar ritmos, representar personagens e intensificar as emoções transmitidas pelo enredo. Nas contações de história, por exemplo, o uso de instrumentos como chocalhos, tambores e kalimbas pode transformar a recepção da criança, tornando o momento mais imersivo, lúdico e afetivo. Em obras audiovisuais destinadas ao público infantil, é comum que determinados personagens possuam temas musicais próprios, o que facilita sua identificação e reforça sua presença na memória afetiva das crianças.

Dessa forma, este artigo propõe uma refle-

xão sobre como a música pode enriquecer as histórias destinadas ao público infantil, explorando seu impacto nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. A partir de uma revisão bibliográfica, buscou-se fundamentar teoricamente a relação entre música e narrativa, a partir de autores que abordam a musicalidade na infância, a importância da imaginação e da emoção na aprendizagem, bem como os usos pedagógicos e terapêuticos da música. O objetivo dessa revisão é oferecer subsídios conceituais que sustentem a análise da prática e ampliem a compreensão sobre o potencial educativo e simbólico da sonoridade nas narrativas.

Com base em contribuições teóricas e exemplos práticos, discute-se o papel da música como recurso narrativo e pedagógico, destacando suas contribuições para a imaginação, a emoção e a memorização de conteúdo. Busca-se, ainda, evidenciar como essa articulação entre som e palavra pode ser aplicada tanto em contextos educativos quanto terapêuticos, ampliando as possibilidades de atuação de educadores, contadores de histórias e profissionais da saúde.

Entende-se, portanto, que refletir sobre a musicalidade nas narrativas infantis não é apenas reconhecer seu valor estético, mas compreender seu potencial como ferramenta de aprendizagem, expressão e desenvolvimento humano. Em tempos em que se busca cada vez mais metodologias ativas e abordagens integradoras na educação, a aliança entre música e narrativa surge como um caminho sensível e eficaz para promover experiências significativas de escuta, encantamento e formação de sentidos na infância.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL NA INFÂNCIA

A música está presente na vida humana desde os primeiros instantes, mesmo antes do nascimento. Estudos indicam que os fetos já respondem a estímulos sonoros ainda no útero materno, demonstrando que a musicalidade é uma experiência primordial na existência humana (TORRENT, 1997). Essa relação precoce com o som e a música demonstra que, muito além de entretenimento, a música constitui-se como uma linguagem universal, acessível e potente no processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com Howard Gardner (1994), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, a inteligência musical é uma das primeiras a se manifestar na infância. Essa inteligência diz respeito à sensibilidade para os sons, ritmos, tons e padrões musicais, e pode ser estimulada e desenvolvida com experiências sonoras significativas. Gardner enfatiza que as crianças que vivenciam ambientes ricos em estímulos musicais tendem a apresentar maior facilidade de expressão emocional, criatividade e desenvolvimento da linguagem. Assim, a música não deve ser vista como um mero adorno nas práticas educativas, mas como uma ferramenta cognitiva essencial.

Nessa mesma direção, Edgar Willems (1981) defende que a musicalidade é inerente ao ser humano e está intimamente ligada à sua formação integral. Para Willems, a música possui um valor educativo profundo, pois desperta e organiza as faculdades sensoriais, motoras, afetivas e mentais da criança. Ele propõe uma educação musical baseada na vivência e na escuta, permitindo que a criança desenvolva uma percepção auditiva refinada e uma maior consciência corporal e emocional.

Já Murray Schafer (1997), ao estudar a paisagem sonora (soundscape), destaca o impacto do ambiente sonoro na construção da percepção e do comportamento infantil. Segundo o autor, os sons que cercam a criança — tanto os naturais quanto os culturais — são fundamentais na formação de sua identidade auditiva e de sua compreensão de mundo. A música, nesse sentido, atua como uma linguagem simbólica que comunica sensações, emoções e significados de forma não verbal, dialogando diretamente com o universo interno da criança.

A musicalidade, portanto, exerce funções que vão além da estética ou da recreação. Ela contribui para o desenvolvimento da atenção, da memória, da coordenação motora, da linguagem verbal e não verbal, da socialização e da expressão emocional. De acordo com Penna (1990), a música permite que a criança organize suas experiências internas e externas, funcionando como uma

ponte entre o mundo subjetivo e o meio social em que está inserida.
Além disso, a música é uma das primeiras formas de linguagem que a criança compreende intuitivamente. Brincadeiras cantadas, canções de ninar, jogos rítmicos e experiências musicais espontâneas fazem parte do cotidiano infantil e servem como veículos de aprendizagem e comunicação. Como afirma Brito (2003), a música possui uma linguagem própria, que é percebida pela criança de forma sensorial, corporal e afetiva, favorecendo sua interação com o mundo e com os outros.
Nesse sentido, reconhecer a música como linguagem universal é também reconhecer sua potência pedagógica. Quando inserida em contextos educativos, a música não apenas auxilia no ensino de conteúdos escolares, mas contribui para uma formação mais sensível, crítica e criativa. Como observa Ilari (2011), experiências musicais significativas podem transformar o ambiente escolar em um espaço de escuta, expressão e construção coletiva de sentidos.
Portanto, ao se considerar a infância como um momento privilegiado para o desenvolvimento integral do ser humano, é fundamental que a música seja valorizada como um instrumento de linguagem, cognição e cultura. Seu uso intencional e sensível nas práticas educativas pode ampliar horizontes, despertar potencialidades e fortalecer vínculos afetivos e sociais. A música é, antes de tudo, uma forma de estar no mundo — e, para a criança, uma forma genuína de compreendê-lo e reinventá-lo.

MÚSICA E NARRATIVA: UM DIÁLOGO SENSÍVEL

A relação entre música e narrativa não é recente. Desde os primórdios da oralidade, a humanidade recorre ao som e à melodia como formas de dar vida às histórias, criando atmosferas envolventes e facilitando a transmissão de saberes. Na tradição popular, por exemplo, é comum encontrar cantigas que contam histórias, lendas e mitos acompanhadas de instrumentos simples ou entoadas em coros. Essa prática demonstra que a musicalidade sempre esteve presente como elemento estruturador da narrativa, potencializando a experiência sensorial e afetiva dos ouvintes. Quando se trata do universo infantil, essa relação torna-se ainda mais significativa. As crianças não apenas escutam histórias, mas as vivem com o corpo, a emoção e a imaginação. Inserir a música nesse processo não é um mero recurso lúdico, mas uma forma de intensificar a conexão da criança com o enredo, com os personagens e com os sentimentos evocados. Como afirma Bamberger (1994), "a música tem a capacidade de tornar mais vívido e compreensível aquilo que é abstrato, pois mobiliza múltiplos canais de percepção e expressão".
A música, ao dialogar com a narrativa, pode assumir diversas funções: criar ambientes, representar personagens, marcar mudanças de tempo ou espaço, ressaltar clímax ou finalizações e até mesmo guiar a interpretação emocional da história. Essa multifuncionalidade transforma a música em uma coautora da narrativa, atuando junto à linguagem verbal para construir significados.

MÚSICA COMO ELEMENTO DRAMATÚRGICO

Em narrativas audiovisuais, como filmes e desenhos animados, a música cumpre um papel essencial na construção dramática. A chamada trilha sonora (score) é cuidadosamente composta para guiar o espectador pelas emoções da história. Em obras infantis, é comum que certos personagens tenham temas musicais próprios, que surgem sempre que aparecem em cena, criando uma associação sonora imediata com suas características. Essa técnica, conhecida como leitmotiv, foi amplamente explorada por compositores como Wagner na ópera e por estúdios como a Disney na animação. Quando a criança ouve a melodia associada a um personagem, ela rapidamente reconhece sua presença, mesmo antes de vê-lo, e já antecipa emoções e ações. Isso contribui não apenas para o envolvimento afetivo, mas também para o desenvolvimento da escuta ativa e da percepção auditiva.
Segundo Cambraia (2010), a música nos filmes e nas histórias tem o poder de

"ampliar a expressividade narrativa, tornando-a mais sensível, rica e acessível às crianças em suas múltiplas formas de compreender o mundo". Ao conectar som e imagem

(ou som e palavra), as histórias ganham novas camadas de sentido, acessíveis mesmo às crianças que ainda não dominam completamente a linguagem verbal.

A MUSICALIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

No contexto da contação oral, a inserção de elementos musicais pode transformar radicalmente a experiência narrativa. O contador de histórias que utiliza instrumentos simples — como chocalhos, pandeiros, tambores, sinos ou kalimbas — cria paisagens sonoras que ampliam a expressividade do enredo. Esses instrumentos não precisam ser complexos ou sofisticados: basta que sejam bem utilizados, de forma intencional e sensível.

A narração pode ser intercalada com canções, refrões ritmados ou efeitos sonoros que representem ações (como passos, chuva, vento, batidas de coração). Isso estimula a atenção, marca os momentos importantes da narrativa e envolve a criança corporalmente, pois ela tende a reagir com movimentos, expressões faciais ou até mesmo imitação sonora. Segundo Barbosa (2014), "o som provoca na criança reações imediatas, despertando sua curiosidade e favorecendo a interação com a história". Essa interação é fundamental para o processo de aprendizagem, pois quanto mais envolvida emocionalmente a criança estiver, maior será sua capacidade de compreensão e memorização.

MÚSICA COMO ATIVADORA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

A música, em sua essência, é uma linguagem emocional. Como pontua Juslin e Sloboda (2001), a música ativa áreas do cérebro ligadas à emoção, à memória e à imaginação. Quando associada à narrativa, ela se torna um canal potente de ativação sensorial e afetiva, capaz de intensificar o significado das palavras e criar uma atmosfera imersiva. Por exemplo, uma história sobre uma tempestade ganha outra dimensão quando sons de trovões, vento e chuva são incorporados musicalmente. Da mesma forma, uma canção de ninar entoada durante a narrativa pode criar uma sensação de acolhimento e segurança, favorecendo a empatia com os personagens. Esses recursos ativam a memória afetiva e ampliam as possibilidades de interpretação do enredo, mesmo quando ele é simples.

Além disso, a música ajuda a marcar ritmos narrativos, estabelecendo pausas, tensões e resoluções. Como afirma Oliveira (2015), "o ritmo musical pode acompanhar o ritmo da fala e da ação, contribuindo para a coesão e fluidez da história contada". Isso favorece não apenas a escuta, mas também a oralidade da criança, que aprende sobre cadência, entonação e expressividade.

A ESCUTA ATIVA E PARTICIPATIVA

Outro aspecto relevante da presença da música nas narrativas infantis é o estímulo à escuta ativa. Em um cenário contemporâneo dominado por estímulos visuais imediatos — como telas, vídeos e jogos digitais —, promover espaços onde a criança possa desenvolver a atenção auditiva, a sensibilidade e a escuta consciente tornaram-se um desafio pedagógico urgente. Nesse sentido, a contação de histórias com recursos sonoros e musicais surge como uma estratégia eficaz para resgatar e valorizar o papel da escuta no processo de aprendizagem e de formação integral da criança. A escuta ativa, ao contrário da escuta passiva, requer envolvimento, atenção e disposição para interagir com o que está sendo ouvido. Quando associada à musicalidade, ela se torna mais atraente e significativa para o público infantil, pois a música aciona mecanismos emocionais, sensoriais e motores. A criança não apenas escuta com os ouvidos, mas também com o corpo, com o coração e com a imaginação, como afirma Ilari (2011), ao destacar que a música ativa múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, potencializando a concentração e o prazer na escuta.

Durante a narração de histórias com música, é comum que a criança participe ativamente: canta refrões, imita sons de personagens ou da natureza, acompanha ritmos com palmas, batidas de pés ou instrumentos de percussão simples, e até mesmo cria sons e movimentos inspirados na narrativa. Essa participação espontânea é uma manifestação de escuta engajada e responsiva, em que a criança se torna coautora da experiência sonora e narrativa. Como defende Santos (2013), "ao interagir com os sons, a criança constrói sentidos próprios, negocia

significados e participa ativamente da construção do conhecimento". Além disso, essa forma de escuta favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação, respeito à vez do outro, e consciência do grupo. Ao cantar em grupo, por exemplo, a criança aprende a escutar o outro, ajustar seu ritmo, coordenar ações e respeitar regras coletivas. Tais experiências vão além do campo da linguagem ou da música, pois impactam diretamente a formação ética e relacional da criança.

O ambiente sonoro criado pela narração musicalizada também proporciona segurança afetiva, especialmente para as crianças mais tímidas ou com dificuldades de comunicação verbal. Ao participar da história por meio do som — cantando ou reproduzindo efeitos sonoros —, essas crianças encontram formas alternativas de expressão e inserção no grupo, o que fortalece sua autoestima e senso de pertencimento. Como explica Fonterrada (2008), "a música é um meio de comunicação não-verbal poderoso, que permite à criança expressar sentimentos e pensamentos para além da linguagem falada".

Nesse contexto, o papel do educador, mediador ou contador de histórias é essencial. É ele quem orquestra essa escuta ativa, criando espaços seguros e criativos para a participação das crianças. O profissional sensível à musicalidade consegue modular a voz, introduzir pausas, silêncios e sons de forma expressiva, instigando a curiosidade e a escuta interessada. Segundo Penna (2002), a mediação sonora do adulto é determinante para que a criança atribua significado ao que ouve e desenvolva prazer pela escuta. Assim, a escuta ativa e participativa vai além da simples audição: trata-se de uma prática sensível, relacional e estética que promove envolvimento cognitivo, emocional e social. Por isso, deve ser incentivada não apenas em atividades pontuais, mas como parte integrante das rotinas pedagógicas na educação infantil. Promover momentos de escuta ativa com música e narrativa é, portanto, investir no desenvolvimento integral da criança, respeitando seu modo próprio de conhecer o mundo: com o corpo inteiro.

IMPACTOS NA IMAGINAÇÃO, EMOÇÃO E MEMÓRIA

A presença da música nas narrativas infantis vai além de um recurso estético ou lúdico: ela exerce efeitos profundos no desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo da criança. A musicalidade, quando integrada ao enredo das histórias, atua como uma linguagem sensível que dialoga diretamente com os mecanismos da imaginação, da emoção e da memória — três pilares fundamentais para a formação integral do sujeito em seus primeiros anos de vida.

A imaginação infantil é um território fértil, aberto à invenção e à construção de mundos simbólicos. Ao ser estimulada pela música, ela se expande, ganha novas cores, formas e possibilidades. As melodias, os ritmos e os sons presentes nas histórias atuam como verdadeiros "gatilhos criativos", despertando imagens mentais e sensações que muitas vezes transcendem o conteúdo verbal da narrativa. Como afirma Vygotsky (2007), a imaginação é uma função psicológica superior essencial à aprendizagem, e a arte — especialmente a música — contribui diretamente para seu desenvolvimento, pois permite à criança projetar-se em situações ficcionais, interpretar papéis e vivenciar experiências simbólicas.

No que diz respeito à emoção, a música possui uma capacidade única de acessar e mobilizar estados afetivos. Diversos estudos em neurociência demonstram que a escuta musical ativa áreas do cérebro relacionadas à emoção, como o sistema límbico e o córtex pré-frontal, responsáveis pela regulação do afeto e do comportamento social (Levitin, 2006). Quando a música se entrelaça à narrativa, ela intensifica o envolvimento emocional da criança, proporcionando experiências estéticas mais profundas e marcantes. Uma melodia suave pode evocar ternura; um ritmo acelerado pode gerar excitação ou suspense. Esse jogo sonoro contribui para que a criança se conecte afetivamente com os personagens e acontecimentos, favorecendo a empatia e a identificação.

A memória, por sua vez, é diretamente beneficiada pelo uso da música em histórias infantis. A combinação entre palavras e melodias facilita a fixação e evocação de conteúdos, especialmente quando são utilizados refrões, rimas ou estruturas rítmicas repe-

titivas. Como observa Fonterrada (2008), "o caráter repetitivo e melódico da música atua como organizador da memória, tornando os conteúdos mais acessíveis e duradouros". Não é à toa que muitas histórias infantis são contadas em forma de canções ou utilizam trechos cantados para marcar passagens importantes da narrativa. Essas estratégias não apenas reforçam o conteúdo da história, mas também tornam a experiência mais prazerosa e memorável para a criança.

A articulação entre imaginação, emoção e memória na experiência musicalnarrativa também contribui para a construção de sentido. A criança não apenas "assiste" ou "ouve" uma história; ela a vive, participa, se envolve e a internaliza. Como aponta Oliveira (2012), o envolvimento afetivo e simbólico com o conteúdo é o que permite à criança construir significados duradouros, articulando o conhecimento novo com suas vivências e emoções. A música, nesse contexto, atua como mediadora dessa construção, por meio de sua linguagem sensível e corporal.

Além desses impactos internos e simbólicos, a música nas narrativas infantis apresenta-se como uma ferramenta de grande potencial em contextos pedagógicos e terapêuticos. A integração entre som e história contribui para a criação de experiências significativas, que favorecem tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento emocional e social da criança.

No contexto da educação infantil, a presença da música nas histórias não apenas torna o ambiente mais lúdico e atrativo, mas também possibilita o trabalho com conteúdo fundamentais para a formação cidadã e afetiva da criança. Temas como diversidade, empatia, valores sociais, respeito e autocontrole emocional podem ser abordados com maior sensibilidade e eficácia quando mediados por histórias musicadas. Segundo Pimenta (2012), a música facilita a assimilação de valores e conteúdos abstratos porque se comunica diretamente com a afetividade da criança, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

A contação de histórias com música, nesse sentido, estimula a escuta ativa, a expressão corporal, o diálogo e a colaboração. Professores e contadores de histórias têm se apropriado dessa prática para enriquecer suas abordagens, tornando os momentos pedagógicos mais participativos e envolventes. A música, nesse contexto, não é apenas suporte: ela é parte integrante do processo educativo, articulando-se com os objetivos pedagógicos de maneira sensível e criativa.

Em paralelo, os contextos terapêuticos também se beneficiam profundamente da associação entre música e narrativa. A musicoterapia, prática consolidada no campo da saúde, utiliza os elementos sonoros — ritmo, melodia, timbre, silêncio — como meios de promoção da saúde emocional e do desenvolvimento neuropsicomotor. Quando aliada à contação de histórias, a música torna-se uma linguagem acessível para expressar sentimentos, elaborar conflitos e estabelecer vínculos terapêuticos. Crianças que apresentam dificuldades de comunicação, transtornos do desenvolvimento — como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) — ou traumas emocionais podem encontrar nas histórias musicadas uma via segura e motivadora para a expressão e a escuta.

Estudos como os de Schwartz e Fernandéz (2017) apontam que a utilização de narrativas sonoras em sessões terapêuticas favorece o engajamento da criança, reduz a ansiedade e promove avanços na interação social. O som, especialmente quando estruturado de forma musical, atua como mediador entre o mundo interno da criança e o ambiente externo, facilitando o processo de comunicação e autoconhecimento.

Vale destacar que essas práticas não requerem, necessariamente, habilidades musicais avançadas por parte do educador ou terapeuta. Muitas vezes, o uso de instrumentos simples, cantigas populares ou sons do corpo já é suficiente para gerar envolvimento e favorecer os objetivos pedagógicos e terapêuticos. O mais importante é o modo como esses elementos são integrados de forma intencional e sensível à proposta de trabalho.

Assim, o uso da música em narrativas infantis, tanto na educação quanto na terapia, mostra-se como uma prática interdisciplinar rica, que respeita a criança em sua totalidade — corpo, emoção, pensamento, linguagem — e favorece uma experiência de aprendizagem e cuidado mais humana, significativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre música e narrativa no universo infantil constitui um campo fértil de possibilidades educativas, terapêuticas e culturais. Longe de ser uma prática meramente recreativa, o uso da música em histórias infantis se revela uma estratégia pedagógica profundamente enraizada na forma como a criança apreende o mundo, constrói sentidos e estabelece vínculos afetivos e sociais.

A música, como linguagem universal, alcança camadas profundas da cognição e da emoção. Ela atravessa fronteiras linguísticas e culturais, permitindo que as crianças se conectem com sentimentos, ideias e valores de forma intuitiva e sensível. Quando integrada às narrativas orais, escritas ou visuais, a música contribui significativamente para a ampliação da imaginação, o fortalecimento da memória e o envolvimento emocional com a história contada. Ao mesmo tempo, estimula habilidades fundamentais como a escuta ativa, a expressão corporal, a criatividade e a empatia.

No contexto pedagógico, a presença da música nas histórias permite que os professores explorem conteúdos curriculares e socioemocionais de maneira lúdica e significativa. A musicalização das narrativas possibilita, por exemplo, abordar temas complexos como respeito às diferenças, convivência ética, autocuidado e sentimentos, tudo isso de forma natural e acessível. Além disso, a musicalidade favorece o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da atenção e da socialização — competências essenciais na primeira infância.

No campo terapêutico, especialmente por meio da musicoterapia, a fusão entre música e narrativa tem se mostrado eficaz no estímulo de habilidades comunicativas e emocionais em crianças com dificuldades de desenvolvimento, como no caso de transtornos do espectro autista (TEA). O ritmo, os sons e as melodias despertam respostas emocionais e comportamentais que muitas vezes não seriam alcançadas por meios convencionais. Assim, a música se torna não apenas uma ferramenta de expressão, mas também de acolhimento e cuidado.

As histórias musicadas também promovem um tipo de escuta que vai além da audição: uma escuta afetiva, simbólica e ativa. A criança não apenas ouve, mas participa, canta, gesticula, interage e constrói junto com o narrador uma experiência estética e subjetiva. Essa interação fortalece os laços afetivos entre a criança e o adulto, cria memórias significativas e alimenta a autoestima e o senso de pertencimento.

Portanto, é imprescindível que profissionais da educação, da saúde e da cultura reconheçam o valor da música nas práticas narrativas com crianças. Investir nessa abordagem é investir na formação integral da infância, considerando sua complexidade e riqueza. Que as histórias continuem sendo cantadas, sentidas e vividas, contribuindo para o florescimento de infâncias mais criativas, sensíveis, expressivas e felizes.

REFERÊNCIAS

FONTEERRADA, Maria Teresa. Música e educação: uma introdução à etnomusicologia. São Paulo: UNESP, 2008.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ILARI, Beatriz. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LEVITIN, Daniel J. A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. A linguagem das cores e dos sons: arte, educação e infância. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A escuta da infância: dialogando com a música e a literatura infantil. São Paulo: Cortez, 2006.

PENNA, Maura. Educação musical: do palco

à sala de aula. São Paulo: Moderna, 2002.

PENNA, Maura A. Música e infância: práticas e perspectivas. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Rosane Farinha dos. A escuta e a musicalidade na infância: experiências no cotidiano educativo. Curitiba: Appris, 2013.

SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHWARTZ, Gisela; FERNANDÉZ, Célia. Musicoterapia: da infância à maturidade. São Paulo: Summus, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLEMS, Edgar. A música na educação da criança. São Paulo: Ricordi, 1990.

ZAKHOUK, Carina. Narrativas sonoras: música e literatura para a infância. São Paulo: Panda Books, 2016.

RESUMO
Este artigo investiga de forma aprofundada o papel transformador que a Educação Positiva pode desempenhar no enfrentamento dos complexos desafios da injustiça educacional, fenômeno profundamente enraizado nas estruturas sociais que se manifesta através de persistentes desigualdades no acesso a oportunidades de aprendizagem significativas. Partindo de uma perspectiva interdisciplinar que integra conhecimentos da pedagogia, psicologia e sociologia, o estudo examina como os princípios da Psicologia Positiva - quando aplicados sistematicamente no contexto educacional - oferecem ferramentas poderosas para desconstruir barreiras históricas que perpetuam ciclos de exclusão escolar. A abordagem proposta vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, estabelecendo como eixos centrais de intervenção pedagógica o desenvolvimento intencional de competências como autoconhecimento, regulação emocional, pensamento crítico e capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis. Essas dimensões são trabalhadas através de metodologias ativas que valorizam as potencialidades individuais de cada estudante, reconhecendo que o processo educativo deve considerar a pessoa em sua integralidade - aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O estudo dedica especial atenção aos trabalhos seminais de Seligman sobre otimismo aprendido e teoria do bem-estar (PERMA), às pesquisas de Duckworth sobre determinação e perseverança, e às contribuições de Dweck acerca da plasticidade cognitiva. Esses referenciais teóricos são articulados com evidências empíricas que demonstram como intervenções baseadas em Educação Positiva podem gerar mudanças significativas em contextos educacionais desafiadores, promovendo não apenas melhores resultados acadêmicos, mas principalmente transformações na autoimagem dos estudantes e em suas perspectivas de futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Injustiça educacional, Educação Positiva, Psicologia Positiva, Bem-estar socioemocional, Mentalidade de Crescimento.

INTRODUÇÃO
A injustiça educacional é um dos grandes desafios das sociedades contemporâneas, refletindo desigualdades socioeconômicas, culturais e estruturais. Em diversos contextos, fatores como a desigualdade de acesso à educação de qualidade, a falta de recursos nas escolas públicas e a disparidade no acompanhamento pedagógico resultam em um cenário de exclusão e limitações para muitos estudantes. Essas dificuldades impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos, perpetuando ciclos de pobreza e marginalização.
A Educação Positiva, fundamentada na Psicologia Positiva, surge como uma abordagem inovadora para reduzir essas disparidades, promovendo o bem-estar e potencializando o aprendizado dos estudantes. Esse modelo pedagógico baseia-se em princípios como a promoção das forças de caráter, o estímulo ao otimismo, a resiliência e o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a Educação Positiva busca criar um ambiente escolar mais acolhedor e motivador, onde os alunos possam explorar seu potencial sem as barreiras impostas por contextos de vulnerabilidade.
Este artigo tem como objetivo analisar como a Educação Positiva pode ser utilizada como uma ferramenta eficaz para combater a injustiça educacional, oferecendo soluções para a superação das desigualdades no sistema escolar. A partir dessa perspectiva, serão discutidos os princípios fundamentais da Educação Positiva, suas diversas aplicações no contexto educacional e os impactos positivos que podem ser gerados por sua implementação em diferentes níveis de ensino. Para atingir esse objetivo, será feita uma abordagem detalhada dos conceitos-chave dessa vertente educacional, que busca não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também promover o bem-estar emocional, social e psicológico dos

estudantes, assegurando que todos tenham uma oportunidade justa de alcançar seu potencial máximo.

Primeiramente, serão apresentados os conceitos centrais da Educação Positiva, como o florescimento humano, a resiliência, a mentalidade de crescimento e o bem-estar subjetivo, que formam a espinha dorsal dessa abordagem. Esses conceitos são profundamente influenciados pelas pesquisas de teóricos renomados, como Martin Seligman, pioneiro da Psicologia Positiva, que introduziu a ideia de que o foco da educação deve ser não apenas a aquisição de conhecimento, mas o desenvolvimento das forças de caráter dos alunos e o cultivo de uma mentalidade positiva sobre a vida e o aprendizado. Também serão exploradas as contribuições de Angela Duckworth, que enfatiza a importância da grit (perseverança e paixão a longo prazo), e Carol Dweck, cuja teoria da mentalidade de crescimento sugere que as crenças dos alunos sobre suas capacidades influenciam profundamente seu sucesso acadêmico e pessoal.

O artigo também apresentará estudos de caso e evidências científicas que demonstram como a implementação de práticas baseadas na Educação Positiva pode ter impactos significativos no ambiente escolar. Diversas pesquisas têm mostrado que a aplicação de estratégias voltadas para o bem-estar emocional, como o ensino da gratidão, a promoção de relações interpessoais saudáveis e a construção de ambientes de aprendizado que incentivem a empatia e o respeito, contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de reduzir índices de bullying, violência e evasão escolar. Esses resultados são particularmente importantes quando se observa que muitos estudantes, especialmente aqueles em contextos de vulnerabilidade social, podem enfrentar desafios emocionais que dificultam seu aprendizado.

A discussão também se aprofundará nos principais teóricos que sustentam a Educação Positiva, abordando como suas ideias podem ser aplicadas no dia a dia das escolas. Além dos já mencionados Seligman, Duckworth e Dweck, outros estudiosos, como Fredrickson (2009), que investigou o papel das emoções positivas no aumento da capacidade cognitiva e na promoção de comportamentos prosociais, serão citados para ilustrar como a criação de um ambiente positivo pode ser uma chave para o sucesso educacional. A literatura científica relacionada à eficácia dessas abordagens será analisada, com ênfase em estudos que comprovam os benefícios da implementação consistente de práticas educacionais voltadas para o bem-estar dos alunos.

Outro ponto crucial será a análise da relevância da formação de professores e gestores escolares para garantir que os princípios da Educação Positiva sejam aplicados de forma eficaz. A formação continuada dos educadores é fundamental para que possam integrar práticas socioemocionais em suas aulas e promover um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. Além disso, será discutido o papel dos gestores escolares, que devem liderar a implementação dessas práticas de maneira sistêmica, garantindo que as políticas internas das escolas estejam alinhadas com os valores da Educação Positiva.

Ademais, o artigo abordará a importância das políticas públicas na promoção de um ensino mais humanizado e acessível, destacando como as políticas educacionais podem apoiar a formação de profissionais qualificados, bem como a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades emocionais e sociais dos estudantes. A atuação do governo na criação de programas que incentivem a integração de habilidades socioemocionais no currículo escolar será um ponto chave na construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, que ofereça oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Dessa forma, este artigo busca contribuir para a reflexão sobre como a Educação Positiva pode ser uma aliada crucial na transformação do cenário educacional, promovendo um ambiente mais justo, equitativo e humano, onde todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham as mesmas oportunidades para alcançar seu potencial pleno. Ao adotar essa abordagem, as escolas podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também formar cidadãos mais resilientes, empáticos e

preparados para os desafios da vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Positiva é um campo emergente que integra princípios da Psicologia Positiva ao contexto educacional, visando promover um ambiente de ensino mais acolhedor e eficaz. Essa abordagem se baseia na ideia de que o bem-estar dos alunos é tão importante quanto o desempenho acadêmico, pois ambos estão interligados e influenciam diretamente a experiência escolar.

Segundo Martin Seligman (2002), a Educação Positiva enfatiza a importância do florescimento humano, que envolve não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento das forças de caráter, como gratidão, perseverança, empatia e autocontrole. O objetivo é que os alunos não apenas aprendam conteúdos curriculares, mas também adquiram habilidades socioemocionais que os auxiliem a lidar com desafios ao longo da vida. Angela Duckworth (2007) reforça essa perspectiva ao destacar a relevância da resiliência e da mentalidade de crescimento no ambiente escolar. Para ela, a capacidade de persistir diante das dificuldades e acreditar na própria evolução são fatores essenciais para o sucesso educacional e pessoal.

Carol Dweck (2006), em sua seminal teoria das mentalidades, complementa e amplia essa visão ao demonstrar empiricamente como a mentalidade de crescimento (growth mindset) opera como um fator determinante no desempenho acadêmico e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Sua pesquisa revela que quando os educandos internalizam a crença de que a inteligência e as habilidades não são traços fixos, mas capacidades maleáveis que podem ser sistematicamente desenvolvidas através de estratégias adequadas, esforço persistente e orientação especializada, ocorre uma transformação qualitativa em sua abordagem de aprendizagem.

Essa mudança paradigmática na percepção das próprias capacidades leva os estudantes a: (1) encarar desafios acadêmicos como oportunidades de expansão cognitiva ao invés de ameaças ao seu autoconceito; (2) demonstrar maior persistência diante de obstáculos; (3) adotar estratégias de aprendizagem mais profundas e elaboradas; e (4) apresentar respostas mais adaptativas ao feedback crítico. O impacto neuropsicológico dessa abordagem é significativo, com estudos de neuroimagem mostrando maior ativação de regiões cerebrais associadas ao processamento de erros e autorregulação em indivíduos com mentalidade de crescimento.

No contexto escolar, a aplicação desses princípios pela Educação Positiva se materializa em práticas pedagógicas que: substituem elogios vazios à inteligência por reconhecimento do processo de aprendizagem; normalizam o erro como parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo; e ensinam explicitamente sobre a plasticidade cerebral. Professores treinados nessa abordagem criam ambientes onde os alunos compreendem que a dificuldade temporária em dominar um conceito não reflete limitações permanentes, mas sim o estágio natural de aquisição de novas competências.

Esse modelo contrasta radicalmente com abordagens educacionais tradicionais focadas em performance imediata, que frequentemente levam à adoção de uma mentalidade fixa - fenômeno particularmente danoso para estudantes em contextos vulneráveis, que podem interpretar dificuldades iniciais como evidência de incapacidade irremediável. A Educação Positiva, ao institucionalizar a cultura da mentalidade de crescimento, transforma a ecologia da sala de aula em um espaço seguro para a experimentação intelectual, onde o esforço é valorizado mais do que o talento inato, e onde cada estudante pode progredir em seu próprio ritmo, sustentado pela crença coletiva no potencial de desenvolvimento de todos.

Além disso, a Educação Positiva busca criar um ambiente escolar onde os alunos se sintam motivados e emocionalmente seguros para aprender. A teoria de Fredrickson (2009) sobre emoções positivas sugere que sentimentos como alegria, gratidão e esperança ampliam a capacidade cognitiva, favorecendo processos como a atenção, a criatividade e a resolução de problemas. Quando os estudantes vivenciam emoções positivas, eles se tornam mais engajados, participativos e propensos a explorar novos conhecimentos com curiosidade e entusiasmo.

A aplicação da Educação Positiva no con-

texto escolar pode se dar por meio de diversas estratégias, como a valorização das conquistas individuais e coletivas, o estímulo ao pensamento otimista, a prática de mindfulness para melhorar a concentração e a implementação de programas de educação socioemocional. Essas práticas têm sido associadas a uma série de benefícios, incluindo a redução dos níveis de estresse e ansiedade, a melhora dos relacionamentos interpessoais e o fortalecimento da autoestima dos alunos.

Portanto, ao integrar aspectos emocionais e psicológicos ao processo de ensino-aprendizagem, a Educação Positiva contribui não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas também para seu desenvolvimento integral. Escolas que adotam essa abordagem tendem a observar uma redução na evasão escolar, uma melhora no clima institucional e um aumento significativo nos resultados educacionais, demonstrando que a aprendizagem eficaz vai além da transmissão de conhecimento e passa necessariamente pelo bem-estar dos alunos.

A INJUSTIÇA EDUCACIONAL

A injustiça educacional manifesta-se de diversas formas, incluindo o acesso desigual à educação de qualidade, a falta de suporte psicossocial e as diferenças no desempenho acadêmico associadas a fatores socioeconômicos. Estudos de Pierre Bourdieu (1979) apontam que o capital cultural influencia diretamente as oportunidades educacionais dos estudantes. Dessa forma, torna-se essencial implementar estratégias que promovam a equidade e a inclusão.

Em muitas regiões, escolas públicas enfrentam desafios estruturais e pedagógicos que comprometem a qualidade do ensino e dificultam a implementação de práticas educacionais eficazes. Entre os principais obstáculos estão a escassez de materiais didáticos adequados, a insuficiência de infraestrutura física, a baixa qualificação docente e a superlotação das salas de aula. Esses fatores impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando mais difícil para os alunos absorverem os conteúdos e para os professores aplicarem metodologias inovadoras que atendam às necessidades individuais de cada estudante.

A crônica insuficiência de investimentos na educação pública brasileira configura-se como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades estruturais, criando um círculo vicioso onde a privação educacional limita oportunidades presentes e futuras. Alunos de escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e regiões mais pobres do país, enfrentam uma realidade marcada por: infraestrutura precária (com salas superlotadas, laboratórios inexistentes e bibliotecas desatualizadas), rotatividade docente, carência de materiais pedagógicos básicos e ausência de atividades extracurriculares enriquecedoras. Essa situação contrasta radicalmente com a experiência educacional oferecida por instituições privadas, criando um abismo de oportunidades que se reflete nos resultados do ENEM, vestibulares e indicadores de empregabilidade.

Como argumenta Amartya Sen (1999) em seu marco teórico sobre desenvolvimento como liberdade, a educação transcende sua função instrumental de transmissão de conhecimentos - ela opera como um "capacitador" (enabler) fundamental que amplia o leque de possibilidades existenciais dos indivíduos. Através da aquisição sistemática de conhecimentos, habilidades cognitivas e capital cultural, os cidadãos desenvolvem a capacidade de: fazer escolhas informadas sobre seus projetos de vida, participar ativamente da esfera pública, compreender e reivindicar seus direitos, e adaptar-se às demandas de um mercado de trabalho em constante transformação. Nesta perspectiva, a educação de qualidade funciona como um equalizador social que rompe com a determinação sociológica do destino.

A garantia universal de uma educação pública de excelência assume, portanto, um triplo papel estratégico: (1) como mecanismo de justiça redistributiva, ao compensar desvantagens iniciais de origem socioeconômica; (2) como alavanca para o desenvolvimento econômico sustentável, ao formar mão-de-obra qualificada e cidadãos produtivos; e (3) como fundamento para a consolidação democrática, ao cultivar uma população informada e crítica. Países que investiram massivamente em educação pública universal - como Coreia do Sul e Finlândia no sécu-

lo XX - demonstram como essa política pode transformar radicalmente a posição competitiva de uma nação em poucas gerações.

No contexto brasileiro, superar o subfinanciamento histórico da educação exigirá não apenas aumentar os recursos (embora essencial cumprir o preceito constitucional de investimento mínimo), mas também: repensar modelos de gestão, valorizar a carreira docente, integrar políticas educacionais com outras áreas sociais, e estabelecer mecanismos eficazes de accountability. Como demonstra a experiência internacional, o retorno sobre investimentos educacionais de qualidade é exponencial - cada dólar aplicado gera benefícios que se multiplicam ao longo de décadas, tanto em termos de produtividade econômica quanto de coesão social e redução de custos com assistência social e segurança pública.

A formulação de políticas educacionais voltadas para a equidade torna-se essencial para reduzir essas desigualdades no ensino. Investimentos em formação continuada para docentes, melhoria da infraestrutura escolar, ampliação do acesso a recursos tecnológicos e implementação de metodologias pedagógicas mais inclusivas são algumas das estratégias que podem contribuir para um ensino mais democrático e eficiente. Além disso, políticas de incentivo, como bolsas de estudo, alimentação escolar de qualidade e apoio psicopedagógico, são fundamentais para garantir que alunos em situação de vulnerabilidade tenham condições de permanecer na escola e alcançar um desempenho satisfatório.

A superlotação das salas de aula, por exemplo, é um dos problemas mais críticos enfrentados pela educação pública. Quando há um número excessivo de alunos por turma, o professor tem dificuldades para oferecer um acompanhamento individualizado, o que pode levar a um ensino menos eficaz e a um aumento nos índices de evasão e reprovação escolar. Além disso, o ambiente de aprendizado pode se tornar desorganizado e menos propício à participação ativa dos estudantes, afetando diretamente sua motivação e engajamento com os estudos.

Por outro lado, a baixa qualificação docente também é um fator preocupante. A falta de capacitação contínua impede que muitos professores utilizem metodologias mais modernas e eficazes, tornando o ensino menos dinâmico e menos adaptado às novas demandas da sociedade. A valorização dos profissionais da educação, por meio de salários adequados, condições de trabalho dignas e programas de formação continuada, é essencial para garantir que os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

Portanto, enfrentar os desafios da educação pública exige um esforço conjunto entre governos, instituições educacionais e sociedade civil. A implementação de políticas públicas que garantam o acesso equitativo a recursos e oportunidades educacionais pode transformar a realidade de milhões de estudantes, promovendo um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficiente.

A EDUCAÇÃO POSITIVA NA PRÁTICA

A Educação Positiva pode ser aplicada por meio de estratégias pedagógicas que incentivem o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento emocional dos estudantes. Intervenções como programas de mindfulness (Kabat-Zinn, 1990), práticas de gratidão e ensino socioemocional são eficazes na promoção do bem-estar e da aprendizagem significativa.

No contexto prático, escolas que adotam metodologias voltadas para a Psicologia Positiva investem em atividades que promovem o fortalecimento das relações interpessoais, o desenvolvimento da autoestima dos alunos e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor. Essas estratégias se baseiam na compreensão de que o bem-estar emocional influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando essencial a criação de espaços onde os estudantes se sintam valorizados, seguros e motivados a aprender.

Uma das abordagens mais eficazes nesse sentido envolve a implementação de práticas que incentivam emoções positivas no ambiente escolar. Segundo Lyubomirsky (2008), atividades que estimulam a gratidão e o reconhecimento das conquistas individuais e coletivas contribuem para um clima escolar mais harmonioso e produtivo. Ao incentivar os alunos a refletirem sobre aspectos positivos de suas experiências diárias, como momentos de aprendizado significa-

tivo ou interações sociais enriquecedoras, a escola ajuda a cultivar um estado mental mais otimista e resiliente. Isso pode ser feito por meio de diários de gratidão, onde os estudantes registram acontecimentos positivos do dia, ou através de dinâmicas em grupo que valorizem a colaboração e o reconhecimento mútuo.

Além disso, iniciativas pedagógicas inovadoras, como o ensino baseado em projetos (Project-Based Learning – PBL) e o aprendizado cooperativo, têm se mostrado estratégias eficazes para aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. O ensino baseado em projetos permite que os alunos explorem problemas do mundo real de maneira ativa, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Essa metodologia não apenas torna o aprendizado mais significativo, como também estimula o trabalho em equipe e a autonomia dos estudantes.

O aprendizado cooperativo, por sua vez, enfatiza a importância da interação social e do aprendizado colaborativo. Em vez de uma abordagem tradicional e individualizada, os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns, promovendo um senso de pertencimento e fortalecendo habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos. Essa estratégia é especialmente eficaz para estudantes que enfrentam dificuldades de socialização, pois cria um ambiente onde todos são incentivados a contribuir e apoiar uns aos outros.

Além dessas metodologias, escolas que adotam a Psicologia Positiva também investem em práticas como mindfulness e regulação emocional, ajudando os alunos a desenvolverem maior consciência sobre suas emoções e estratégias para lidar com o estresse e a ansiedade. Sessões de relaxamento, exercícios de respiração e momentos de reflexão guiada podem ser incorporados ao cotidiano escolar, contribuindo para a saúde mental e o equilíbrio emocional dos estudantes.

Portanto, a aplicação da Psicologia Positiva na educação não se restringe apenas ao incentivo do pensamento otimista, mas envolve um conjunto de práticas pedagógicas e socioemocionais que visam preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a construção de uma vida mais equilibrada e satisfatória. Ao investir em estratégias que promovem bem-estar, reconhecimento e colaboração, as escolas criam um ambiente mais propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

ESTUDOS DE CASO E EVIDÊNCIAS

Diversos estudos comprovam os impactos positivos da Educação Positiva na redução das desigualdades educacionais. Por exemplo, um estudo realizado por Waters et al. (2017) demonstrou que escolas que implementaram a Educação Positiva apresentaram melhor desempenho acadêmico e redução de problemas comportamentais. Além disso, programas em escolas de baixa renda indicam que a educação socioemocional melhora a resiliência e a autoestima dos alunos (Lyubomirsky, 2008).

Outro exemplo é o programa SEL (Social and Emotional Learning), ou Aprendizagem Socioemocional, implementado em diversas escolas ao redor do mundo como uma abordagem estruturada para desenvolver habilidades emocionais, sociais e cognitivas nos alunos. Esse programa tem se mostrado fundamental para a promoção do bem-estar escolar, pois auxilia os estudantes a reconhecerem e gerenciarem suas emoções, desenvolverem empatia, estabelecerem relações saudáveis e tomarem decisões responsáveis.

A implementação do SEL ocorre por meio de atividades que incentivam a autorregulação emocional, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos de maneira construtiva. Os alunos aprendem a lidar com frustrações, a trabalhar em equipe e a compreender a importância da cooperação e do respeito mútuo. De acordo com estudos da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), escolas que adotam programas de aprendizagem socioemocional observam não apenas uma melhora significativa no desempenho acadêmico, mas também uma redução nos índices de bullying, agressividade e evasão escolar.

Além disso, o SEL fortalece o vínculo entre alunos e professores, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao aprendizado. Quando educadores são capa-

citados para aplicar estratégias socioemocionais em sala de aula, criam um espaço onde os alunos se sentem mais seguros para expressar suas emoções e dificuldades, favorecendo uma relação de confiança e respeito mútuo. Essa conexão entre docentes e discentes tem impacto direto na motivação para aprender, na participação ativa nas atividades escolares e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Pesquisas apontam que a aplicação consistente de estratégias baseadas na Educação Positiva pode ser um diferencial crucial para a superação de barreiras impostas pela desigualdade educacional. Em contextos de vulnerabilidade social, onde muitos alunos enfrentam dificuldades econômicas, instabilidade familiar e falta de acesso a recursos básicos, o fortalecimento das competências socioemocionais pode desempenhar um papel essencial na resiliência e no sucesso escolar.

Além disso, programas como o SEL ajudam a reduzir o estresse e a ansiedade dos estudantes, criando um ambiente onde todos têm mais oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua origem socioeconômica. Ao promover a inclusão e o respeito à diversidade, a Educação Positiva contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, críticos e preparados para lidar com os desafios da vida adulta.

Dessa forma, a incorporação sistemática de programas de aprendizagem socioemocional nas escolas revela-se como uma estratégia educacional transformadora, que transcende os benefícios imediatos no rendimento acadêmico. Ao cultivar habilidades como autoconhecimento, empatia, resolução de conflitos e gestão emocional desde os primeiros anos escolares, esses programas equipam os alunos com ferramentas essenciais para navegar os desafios complexos do século XXI - desde relacionamentos interpessoais até adaptação às rápidas transformações do mercado de trabalho. Pesquisas longitudinais demonstram que o impacto dessas competências se estende por décadas, correlacionando-se com maior satisfação pessoal, saúde mental mais robusta e até melhores indicadores socioeconômicos na vida adulta.

À medida que instituições de ensino em diversos contextos culturais e econômicos começam a reconhecer a importância da Educação Positiva, surge um consenso sobre a necessidade de sua institucionalização através de políticas públicas abrangentes. Isso requer: (1) a formação continuada de educadores para integrar princípios socioemocionais ao currículo tradicional; (2) a alocação de recursos específicos para desenvolvimento de materiais pedagógicos especializados; (3) a criação de sistemas de avaliação que vão além de métricas cognitivas tradicionais; e (4) a construção de parcerias intersetoriais entre escolas, universidades e serviços de saúde mental.

Essa transformação paradigmática na educação busca romper com a dicotomia histórica entre desempenho acadêmico e desenvolvimento humano integral. Ao invés de preparar estudantes apenas para provas e rankings, propõe-se formar indivíduos capazes de enfrentar adversidades com resiliência, construir relacionamentos significativos, tomar decisões éticas e contribuir positivamente para suas comunidades. O desafio contemporâneo consiste em escalar essas iniciativas bem-sucedidas, garantindo que todos os estudantes - independentemente de origem socioeconômica, gênero ou localização geográfica - tenham acesso a uma educação que verdadeiramente os prepare para florescer como seres humanos completos em um mundo em constante transformação.

CONCLUSÃO

A Educação Positiva apresenta-se como uma abordagem promissora para a redução da injustiça educacional, pois contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo tanto o bem-estar emocional quanto a aprendizagem acadêmica. Por meio da valorização das forças de caráter, do estímulo à resiliência e da criação de um ambiente escolar acolhedor, essa abordagem possibilita que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos tenham melhores oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal.

As evidências demonstram que a implementação de estratégias baseadas na Psicologia Positiva nas escolas pode melhorar o desempenho acadêmico, reduzir taxas de

evasão escolar e fortalecer as relações interpessoais entre alunos e professores. No entanto, para que a Educação Positiva seja efetivamente utilizada como ferramenta de transformação educacional, é necessário um compromisso das políticas públicas e das instituições escolares na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Além disso, a formação contínua de educadores desempenha um papel fundamental na aplicação desses princípios, garantindo que as metodologias da Educação Positiva sejam integradas ao currículo escolar de maneira eficaz. O sucesso dessa abordagem depende da colaboração entre gestores, professores, famílias e comunidade, promovendo um ecossistema educacional que priorize o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Portanto, a Educação Positiva não se limita a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também atua como uma ferramenta poderosa para combater as desigualdades no ensino. Ela vai além da transmissão de conteúdos, incorporando uma perspectiva mais ampla sobre o desenvolvimento humano, que inclui a promoção do bem-estar emocional, social e psicológico dos estudantes. Ao aplicar princípios da Psicologia Positiva, essa abordagem busca cultivar as forças individuais dos alunos, como a resiliência, a autoestima, a empatia e a motivação intrínseca para o aprendizado, elementos fundamentais para o sucesso tanto no ambiente escolar quanto na vida adulta.

Investir na Educação Positiva significa criar um ambiente onde os alunos são vistos não apenas como receptores de conhecimento, mas como sujeitos ativos em seu próprio processo de desenvolvimento. Isso contribui para a construção de uma autoestima sólida, pois os estudantes aprendem a reconhecer suas próprias capacidades e potencialidades. Esse fortalecimento da autoestima é essencial, especialmente em contextos de desigualdade educacional, onde muitos alunos podem carregar consigo sentimento de insegurança e inferioridade, muitas vezes exacerbados por fatores externos como a falta de recursos ou o preconceito social. Ao cultivar um ambiente positivo e encorajador, a Educação Positiva ajuda esses estudantes a superar desafios internos e externos, promovendo uma mentalidade de crescimento que os prepara para lidar com as adversidades de maneira saudável e construtiva.

Além disso, a Educação Positiva forma cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida, ao ensinar habilidades cruciais para a vida cotidiana, como a resolução de conflitos, a comunicação eficaz, a tomada de decisões responsáveis e o trabalho em equipe. Essas competências socioemocionais são essenciais no mundo atual, onde as demandas profissionais e pessoais exigem mais do que habilidades técnicas, mas também a capacidade de lidar com a complexidade das relações humanas e com a pressão emocional do dia a dia. Ao fomentar essas habilidades desde a infância, a Educação Positiva não apenas melhora a qualidade do ensino, mas prepara os estudantes para serem indivíduos resilientes, éticos e capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Portanto, investir nessa abordagem representa um caminho sólido para a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e humanizado. A Educação Positiva busca criar uma educação que não apenas transfira conhecimento, mas que também promova a formação integral dos indivíduos, levando em conta suas emoções, suas interações sociais e seu desenvolvimento pessoal. Ao focar não apenas no conteúdo acadêmico, mas também na construção de um ambiente emocionalmente seguro e positivo, a Educação Positiva contribui para a eliminação das barreiras impostas pela desigualdade social e educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e se desenvolver.

Com isso, a Educação Positiva promove um modelo de ensino que valoriza a dignidade humana e reconhece a diversidade como um ponto forte da aprendizagem. Ao garantir que as escolas se tornem espaços de respeito, apoio e reconhecimento das necessidades emocionais e sociais dos alunos, essa abordagem proporciona as bases para um futuro mais inclusivo, solidário e justo. Assim, a Educação Positiva se torna uma aliada crucial na construção de uma sociedade mais equilibrada e no fortalecimento de um sistema educacional que prepara os

cidadãos para enfrentar os desafios do século XXI de forma consciente, empática e resiliente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 1979.

DWECK, Carol S. Mindset: a nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

FREDRICKSON, Barbara. Positivity: groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive. New York: Crown, 2009.

KABAT-ZINN, Jon. Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delacorte, 1990.

LYUBOMIRSKY, Sonja. The how of happiness: a new approach to getting the life you want. New York: Penguin, 2008.

SELIGMAN, Martin E. P. Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WATERS, Lea et al. Positive education: visible wellbeing and positive functioning in students. Educational & Child Psychology, v. 34, n. 2, p. 75-85, 2017.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A SOCIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS

HELOÍZA MARTINS DE SOUSA

RESUMO
Esse artigo tem como objetivo abordar informações a respeito da educação infantil, a socialização e o desenvolvimento de bebês e crianças. Normalmente, os estudos da infância se concentram em três contextos espaciais: a escola, a cidade e a casa, exploradas como estruturas que são condicionadas para o controle e regulação do corpo e da mente da criança por meio de disciplina, aprendizagem, desenvolvimento, maturação, muitas vezes considerado como sites estruturados por professores, pais e grupos geracionais. A nova busca para estudar a criança como um participante ativo em seu status social, político e econômico como sujeito contemporâneo, influência novas ideias que abordam o conceito implicado na sua relação com outros agentes por meio de processos de socialização. A socialização infantil tem sido entendida como o processo pelo qual as crianças aprendem uma série de elementos, como crenças, comportamentos e sentimentos de acordo com o papel que desempenham em sua cultura, entendendo o papel como expectativa que se espera da criança de acordo com sua posição dentro do grupo social.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desenvolvimento; Socialização.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na socialização e no desenvolvimento de bebês e crianças. Desde tenra idade, os pequenos são expostos a um ambiente educacional que vai muito além do simples aprendizado acadêmico. Na verdade, nessa fase inicial, a educação é um processo holístico que abrange não apenas conteúdos curriculares, mas também aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

A interação com os outros é um dos pilares da socialização na infância. Nas creches e pré-escolas, as crianças têm a oportunidade de aprender a compartilhar, a colaborar e a se comunicar de forma eficaz. Essas experiências são cruciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que serão essenciais ao longo de suas vidas.

Além disso, a educação infantil proporciona um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Através de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, os pequenos exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e cognitivas. É nesse contexto que a curiosidade é estimulada, a criatividade é fomentada e o amor pela aprendizagem é cultivado.

Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, atuando como mediadores do conhecimento e como guias no percurso de descoberta das crianças. São eles que criam um ambiente acolhedor e desafiador, que estimula o desenvolvimento integral dos pequenos, respeitando suas individualidades e necessidades específicas. Portanto, a Educação Infantil não se limita apenas à preparação para o ensino fundamental, mas é o alicerce sobre o qual se constrói o desenvolvimento infantil. É nesse período que as bases para uma vida escolar bem-sucedida, para relações interpessoais saudáveis e para um pensamento crítico e criativo são estabelecidas. Portanto, investir na qualidade da Educação Infantil é investir no futuro de nossas crianças e de nossa sociedade como um todo.

A SOCIALIZAÇÃO

As novas perspectivas de socialização, na qual a criança é vista como participante ativo, sem dúvida, referem-se às contribuições da Psicologia Russa, principalmente nas obras de Lev S. Vygotsky, e mais tarde alguns de seus discípulos, como A. N. Leontyev, retomam suas ideias para gerar a teoria da atividade que centra seu interesse na relação entre a consciência e o mundo material. Para esses autores, o problema surge de uma posição teórica no debate Marx e Engels sobre a ideologia e a crítica das teorias materialistas.

Essa crítica às teorias materialistas é encontrada por Duranti (2000), que afirma que a teoria da atividade da Vygotsky responde à

questão colocada por Marx: como elaborar uma teoria da mente humana que leva a sério o fato de que os sujeitos pensantes não apenas pensar, mas também mover, construir, tocar, sentir e, acima de tudo, interagir com outros seres humanos e objetos materiais por meio da atividade física e semiótica?
A resposta de Duranti, é reconciliar o que parecem ser processos ações cognitivas controladas individualmente por ações públicas por meio da interação, na qual os indivíduos participam juntos de atividades que eles são mais do que a mera soma de suas partes. Desta forma, a solução oferecida pela teoria da atividade é inverter a relação habitual entre o indivíduo e a sociedade, em vez de pensar do ponto de vista do indivíduo e considerar que a atividade e o grupo social são a soma dos processos e ações cognitivas individuais, propondo uma teoria do desenvolvimento, na qual as faculdades individuais surgem de processos interacional.
Essa discussão normalmente não ocorre na psicologia cognitiva norteamericana e muitos assumem que também está na teoria de Jean Piaget, um psicólogo construcionista. No entanto, Barbara Rogoff afirma que:

É justo dizer que tanto Piaget quanto Vygostky levaram em consideração os processos desenvolvimento social e natural, apontando que, por um lado, Piaget se concentrou, acima de tudo, no indivíduo que ocasionalmente interage com outras pessoas quando o indivíduo resolve problemas lógicos de origem social, por outro lado, Vygotsky deu atenção especial à participação da criança, juntamente com outras pessoas, na ordem social. (ROGOFF 1993, p. 64)

De certa forma, Piaget considerou que a aprendizagem das crianças era mais eficaz entre iguais, ou seja, com outras crianças de igual competência e não com adultos por causa do tipo de relações assimétricas que eles mediram entre eles.
Rogoff tenta conciliar as teorias desses dois autores, apontando os interesses de cada um deles, no qual enfatizam: um na ideia do desenvolvimento natural e evolutivo e o outro no contexto das relações sociais da criança em seu desenvolvimento, escolhendo um sobre o outro para promover suas próprias teorias. A ideia, para Rogoff, é resgatar as duas abordagens como suportes inseparáveis do desenvolvimento individual.
No entanto, as ideias de Vygostky, e as de Piaget, são retomadas nas teorias antropológicas recentes que tomam a cultura como prática e não apenas como modelos de pensamento. Principalmente as teorias da atividade e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) são centrais para o estudo da socialização, oferecendo uma forma de analisar as relações do indivíduo com o mundo.
No caso da teoria da atividade, Vygotsky (1988) propõe que o sujeito humano age sobre a realidade adaptando-se a ela, transformando-o e transformando-se por meio de alguns instrumentos psicológicos que ele chama de "mediadores". Esse fenômeno, denominado mediação instrumental, é realizado por meio de "ferramentas" – mediadores simples, como recursos materiais – e "sinais" -mediadores mais sofisticados, sendo a língua o principal sinal-. Também estabelece que a atividade é um conjunto de ações culturalmente determinadas e que são realizadas em cooperação com outras pessoas e a atividade do sujeito em desenvolvimento.
A atividade proposta por Vygotsky é culturalmente determinada e contextualizada. Nesse sentido, o próprio ambiente humano constitui os mediadores que são utilizados na relação com os objetos, tanto ferramentas quanto sinais, mas especialmente o segundo, uma vez que o mundo social é essencialmente um mundo feito de processos simbólicos, dentre os quais se destaca a linguagem falada.

A LINGUAGEM

A linguagem, para Vygotsky, é a ferramenta que possibilita tomar consciência do exercício do controle voluntário de nossas ações. Portanto não se imita simplesmente o comportamento dos outros, não se reage simplesmente ao comportamento dos outros, mas com a linguagem tem-se a possibilidade de afirmar ou negar, o que indica que o indivíduo está ciente do que ele é e que age com vontade. Nesse momento, os indivíduos tornam-se distintos e diferentes do objeto e outros, de modo que "os sistemas de signos produzidos na cultura em que as crianças

vivem não são meros "facilitadores" da atividade mas são seus formadores" (CASTORINA 1996, p. 14).

Barbara Rogoff (1993), estudiosa de aprendizagem infantil, é uma autora que estende as ideais de Vygostky, enfatizando não apenas a importância do contexto cultural para a aprendizagem das crianças, mas também na diversidade, argumentando que o que varia são as formas do contexto cultural que oferece diferentes tipos de relações, espaços e momentos no desenvolvimento das crianças. A autora explora e desenvolve o conceito de ZDP, "segundo o qual o desenvolvimento infantil evolui através da participação da criança em atividades ligeiramente distantes de sua competência, na "zona de desenvolvimento proximal", com a ajuda de adultos ou crianças mais capazes". (VYGOTSKY, APUD ROGOFF 1993, p. 38)

De Haan (1999) defende a ideia de que cada prática cultural, em princípio, cria suas próprias formas de aprendizagem e que essas formas de aprendizagem produzem a indicação da prática cultural de que fazem parte disso. Em outras palavras, aprendizagem e cultura são vistas como dois aspectos indissociável do próprio processo dinâmico de desenvolvimento, onde "as diferenças mais importantes no desenvolvimento entre as culturas relacionadas com a variedade de competências e valores que definem o objetivo cultural da maturidade". (ROGOFF 1993, p.154)

De Hann coloca a ênfase na conceituação das diferenças culturais em práticas de aprendizagem. Para tanto, realiza uma revisão de autores que, continuando as contribuições de Vygotsky, eles avançam nessa direção, especialmente a partir do conceito ZPD. Por exemplo, J. V. Wertsh elabora a definição do situação e objetivos estruturais da participação das crianças em relação à adultos, M. Cole se concentra na liderança de atividades, B. Rogoff alarga o conceito de ZPD sobre os arranjos implícitos e explícitos na sua conceito de participação guiada, J. Valsiner também amplia o conceito de Vygotsky, mas a partir da construção, estimulação da estrutura, isto é, ele assume situações de conflito e estímulo à aprendizagem em suas estruturas. Engström, por outro lado, concentra-se nas formas de ensino, que desenvolvem formas de atividade historicamente novas, finalmente Leve e Wenger prestam atenção na aprendizagem situada (De Hann 1999, p. 12-15).

Seguindo as contribuições dos autores supracitados, De Haan propõe um conceito que denomina: "criação de situações de aprendizagem ou significados que provoquem aprendizagem, na qual ele tenta estabelecer as relações entre aprendizagem e cultura, onde as diferenças culturais são reconhecidas, levando em consideração tendo em conta as múltiplas atividades de aprendizagem e uma visão em que a aprendizagem ocupa o espaço como função em todos os tipos de atividades cultural.

Para De Hann, essas noções podem direcionar a análise para uma visão da aprendizagem que vincula efetivamente determinados contextos institucionais com determinados formatos pedagógicos utilizados acima de outros, e possibilitar a considerar a aprendizagem baseada na prática a partir de outras normas culturais e modos de aprendizagem.

A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

A educação da primeira infância, especialmente aquela oferecida em creches às crianças de 0 a 3 anos vem passando por muitas mudanças no Brasil. Até a década de 90, estas instituições tinham caráter predominantemente assistencialista, contando com profissionais que não tinham formação específica para atuar de acordo com a formação integral da criança. Isto significa que, à priori, tais profissionais atuavam no sentido de cuidar, de maneira que a formação social e cognitiva da criança (ou intelectual) não era contemplada.

Tais profissionais eram, em sua maioria, mulheres, com formação em nível fundamental sendo consideradas, portanto, leigas. Eram as pajens, que realizavam um trabalho que “substituía” os cuidados maternos.

A partir da década de 90, este panorama passou por mudanças, uma vez que a educação desta faixa etária passou a ser considerada como etapa da educação básica, prevista na Lei 9394/96, exigindo uma formação específica para estes profissionais. De acordo com o artigo 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

É fundamental considerar, porém, que o professor é um profissional que precisa estar em constante reflexão com seu grupo, de maneira que as ações pedagógicas sejam efetivamente articuladas. Para que isso ocorra, a formação inicial parece não ser suficiente visto que, ao longo de sua trajetória, os educadores da primeira infância terão desafios diferentes, se observarmos que eles receberão grupos diferentes a cada ano.
Diante do exposto, fica evidente a importância da formação continuada, sobretudo, pelo fato de que tais instituições de ensino passaram por mudanças significativas em quase duas décadas.
É de fundamental importância explicitar que a exigência de formação inicial mínima para os educadores de primeira infância é um aspecto extremamente relevante, e pode sim, ter contribuído para a melhoria na qualidade da educação nas creches. Entretanto, o fazer do professor é dinâmico, mutante, a cada momento os desafios renovam-se, fazendo com que os espaços coletivos de formação devam ter cada vez mais espaço.
Neste sentido, a formação docente continuada adquire um espaço fundamental para a garantia da qualidade na educação infantil. Até a transição das creches para a educação básica, as profissionais contavam com alguns cursos oferecidos pela rede de ensino, porém, voltados para o desenvolvimento infantil do ponto de vista dos cuidados.
As EMEI's contam com horários coletivos de planejamento semanal das atividades a serem desenvolvidas. No caso dos CEIs, houve algumas mudanças neste sentido, como a presença de profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica (que até então não havia) e pela condução da prática docente e da formação continuada. Isso é fundamental, pois as educadoras precisavam de princípios norteadores que lhes permitisse mudar práticas utilizadas por muito tempo. De acordo com Kramer:

Uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam. Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores/educadores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? Qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19).

Concorda-se com a autora em relação ao fato de que não basta apresentar uma proposta pedagógica que as educadoras precisem "engolir" e aplicar sem que, efetivamente, compreendam e acreditem no que estão fazendo. Por este motivo, é que elas, também, precisam vivenciar a construção de sua própria identidade profissional, através da reflexão sobre o coletivo e sobre suas próprias ações.
Outro ponto a ser destacado é que, em face de natureza das transformações ocorridas nestas instituições de ensino, as educadoras precisaram se adequar a uma nova realidade.
Isso pode ter gerado um sentimento de insegurança a estas profissionais, bem como a necessidade de novos olhares sobre sua prática. É natural do ser humano temer e até mesmo repelir o que ele não conhece ou

não tem familiaridade. Com as educadoras, isso pode ter ocorrido, até mesmo pelo fato de que estavam acostumadas a uma rotina mecânica, e tiveram que incorporar novas práticas, que lhe exigiram esforços tanto do ponto de vista intelectual quanto acadêmico e/ou profissional.

A rotina de uma instituição de ensino é mutante, pois passa por situações diferentes a todo o momento. As crianças avançam de acordo com os estímulos dos educadores, e de acordo com a convivência com seus pares.

Não se trata de uma educação que privilegia o espontaneísmo, mas a composição de uma ação planejada e discutida amplamente.

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Sabemos que a familiaridade com um conhecimento só se adquire com seu uso constante. Assim, para o(a) professor(a) formar leitores e produtores de texto, é necessário que a escrita e a leitura sejam parte integrante de sua vida e, sobretudo, que este tenha uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

Dickel (1998) analisa que os professores "produzem em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola" (p.41)

Segundo Tardif, "parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros." (TARDIF, 2005, p. 31). Para esse autor, o saber do professor vem de diversos contextos sociais como, por exemplo, os grupos familiares, diversas instituições e grupos diversos. Entretanto, a relação do professor com os saberes não se reduz apenas a uma função de transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos.

Para Tardif (2005), o saber docente por ser definido como saber plural, em sua prática emprega-se, no entanto, vários saberes como os saberes de formação profissional, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem. Isso acontece através da formação inicial ou contínua dos professores, pois é no "decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação". (TARDIF, 2005, p. 37).

O autor aborda ainda sobre os saberes pedagógicos que são provenientes das reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Dentro das reflexões sobre a docência na alfabetização e o modo ou método abordado um recurso hoje muito utilizado é o lúdico na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem o aluno no mundo acadêmico fazendo com que a criança seja participante da construção do seu processo de aprendizagem. Agora estudaremos alguns desses conceitos.

Os professores desempenham papéis vitais na vida dos alunos em suas salas de aula. Os professores são mais conhecidos pelo papel de educar os alunos que são colocados sob seus cuidados. Além disso, os professores desempenham muitos outros papéis na sala de aula. Os professores definem o tom de suas salas de aula, constroem um ambiente acolhedor, orientam e educam os alunos, tornam-se modelos e ouvem e procuram sinais de problemas.

Outro papel desempenhado pelos professo-

res é o papel protetor. Os professores são ensinados a procurar sinais de problemas nos alunos. Quando os comportamentos dos alunos mudam ou os sinais físicos de abuso são notados, os professores são obrigados a examinar o problema. Os professores devem seguir os procedimentos da faculdade quando se trata de acompanhar todos os sinais de problemas.

Ser professor é muito mais do que apenas executar planos de aula. No mundo de hoje, o ensino é uma profissão multifacetada; os professores geralmente desempenham os papéis de pais substitutos, disciplinador de classe, mentor, conselheiro, contador, modelo, planejador e muitas outras funções relacionadas.

Obviamente, o papel do professor como semi parental depende em grande parte da idade e do grau das crianças que eles ensinam. A professora de jardim de infância desenvolve em seus filhos habilidades básicas necessárias para se destacar e progredir até o próximo ano, enquanto uma professora das séries intermediárias ensina informações específicas sobre um determinado assunto.

Os papéis dos professores hoje são consideravelmente diferentes do que costumavam ser. Os professores receberam um currículo específico para ensinar e um conjunto de instruções sobre como ensiná-lo, usando os mesmos métodos para todos os alunos. No mundo de hoje, o papel de um professor é bastante multifacetado. O trabalho deles é aconselhar os alunos, ajudá-los a aprender a usar seu conhecimento e integrá-lo em suas vidas para que se tornem membros valiosos da sociedade. Os professores são incentivados a adaptar os métodos de aprendizado ao aprendizado de cada aluno, para desafiá-los e inspirá-los a aprender.

A moderna profissão de professor também se ocupa de assumir papéis mais amplos para promover a educação.

Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Eles não retêm informações, não participam e alguns deles podem até se tornar perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar os métodos do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.

Provavelmente isso deveria ter sido mais adiante na lista, mas a complementa bem como uma habilidade inerente a alguns educadores, mas que também é ensinada em programas de preparação de professores. É também uma habilidade que não pode ser supervalorizada em uma sociedade em que muitas pessoas não veem o valor da educação e não estão interessadas em se envolver.

Olhando para trás nesta lista, está claro para mim que a preparação dos professores para a sala de aula deve ser exatamente isso - formação de professores ou ensinar as pessoas a serem professores. A Internet e nossa sociedade em rápida evolução tornam a maioria dos assuntos que poderiam ser aprendidos como importantes, desatualizados quando o novo professor conseguiria aplicá-la de qualquer maneira. É melhor ensinar aos professores como ensinar e aprender por eles mesmos do que ensinar a eles uma quantidade finita de informações que estão rapidamente desatualizadas.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os

programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.
De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.
Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são auto motivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.
Uma Universidade que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.
Segundo Vasconcelos (2012):

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pósgraduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

Os alunos buscam aprovação dos professores e reforço positivo e têm maior probabilidade de ficar entusiasmados com o aprendizado se sentirem que seu trabalho é reconhecido e valorizado. Você deve incentivar a comunicação aberta e o pensamento livre com seus alunos para que eles se sintam importantes. Seja entusiasta. Elogie seus alunos com frequência. Reconheça-os por suas contribuições. Se a sua sala de aula for um lugar amigável, onde os alunos se sintam ouvidos e respeitados, eles estarão mais ansiosos para aprender. Um "bom trabalho" ou "bom trabalho" pode percorrer um longo caminho.
Professores com ensino de alta qualidade tendem a fazer e descobrir mais sobre seu próprio ofício, extrapolando os limites de seu aprendizado e ensino, procurando os novos tópicos e maneiras de ensinar. No entanto, para atingir seu potencial máximo, o desenvolvimento profissional contínuo deve ser implementado em seus cronogramas.
Os professores receberam treinamento adequado sobre informações atualizadas e novas pesquisas sobre gerenciamento de sala de aula, sobre ferramentas tecnológicas emergentes para a sala de aula, novos recursos curriculares e muito mais, podem se tornar um fator de sucesso para suas escolas. O melhor desenvolvimento profissional é contínuo, colaborativo, conectado e derivado do trabalho com os alunos e da compreensão de sua cultura.
O desenvolvimento profissional é importante porque a educação é um campo em constante crescimento e em constante mudança. Isso significa que os professores devem ser aprendentes ao longo da vida para ensinar cada novo grupo de alunos.
O desenvolvimento profissional não apenas

permite que os professores aprendam novos estilos, técnicas e dicas de ensino, mas também interage com educadores de outras áreas, a fim de melhorar seu próprio ensino. Embora alguns workshops curtos sejam eficazes na introdução de novos tópicos, os workshops mais eficazes são ministrados ao longo do tempo e envolvem atividades práticas e interação. Isso também permite que mais perguntas e discussões ocorram ao longo das apresentações. O desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para os professores que desejam ser ótimos em seus trabalhos e oferecer o melhor aos seus alunos todos os dias.

A ligação entre aprendizagem e cultura proposta por De Hann é complementada pelas contribuições oferecidas por Barbara Rogoff em seu conceito de participação guiado, para que se possa reconhecer as diferentes maneiras pelas quais as crianças participam, em interação com os outros, de sua socialização. Rogoff retoma o conceito ZPD de Vygotsky, onde o desenvolvimento da criança é visto como uma atividade social que vai além de sua competência, com a ajuda de adultos. O conceito é responsável por uma dinâmica de sensibilidade para aprender experiências em que o desenvolvimento das crianças é guiado pela interação social. Esta região é onde cultura e aprendizagem se encontram (COLE 1981, EM ROGOFF 1991, p. 254). Nesta área sensível, as variações sociais são assumidas na produção de adaptações dos indivíduos em seu próprio ambiente cultural.

Rogoff estende o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal quando enfatiza interação dos papéis de crianças e adultos, em um processo de participação guiada. A tese que ele implanta é que o rápido desenvolvimento das crianças em direção a sociedade é realizado com uma bela combinação de habilidades das crianças e a orientação de adultos. ROGOFF (1991) retoma as contribuições de Vygotsky enfatizando o papel da criança como um participante ativo em sua própria socialização. Em outras palavras, as crianças não apenas recebem a orientação de adultos, ao contrário, buscam, estruturam e exigem a assistência do que os rodeia para aprender a resolver problemas de todos os tipos. Reforça a complementaridade dos papéis das crianças e dos adultos para promover o desenvolvimento das crianças.

É interessante como essas generalizações sobre a participação guiada são apresentadas para qualquer processo de socialização, na qual a articulação de papéis na socialização pode ser universal, embora os objetivos e significados utilizados em sua implementação varia em cada cultura. As variantes estão em como a interação de adultos e crianças podem ser instrumentados na socialização.

A ideia de participação no estudo do comportamento humano, de acordo com Alessandro Duranti, da Antropologia Linguística, "significa comprometer-se com uma investigação detalhada e sistemática dos recursos semióticos e materiais na constituição de atividades normalmente conjuntas e com múltiplos participantes" (DURANTI 2000, p. 438).

Essas contribuições visam apontar a importância de carregar os formulários em que as crianças aprendem no espaço da casa para a escola, com o objetivo de dar continuidade ao processo de socialização infantil. O que traz novas ideias para a formulação da educação intercultural nas sociedades constituída por uma diversidade cultural, uma vez que a interculturalidade não só relacionados com a inclusão de conteúdos relacionados com as culturas, mas também com a com as maneiras pelas quais se aprende e age na cultura.

Dessa forma, a abordagem das práticas cotidianas das crianças que aprendem em sua cultura, oferece novas alternativas na definição de objetivos para a educação intercultural que possam vincular conhecimento do lar com o da escola, em termos de desenvolvimento local, que promova a participação política em nível nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância da Educação Infantil como catalisadora da socialização e do desenvolvimento de bebês e crianças, torna-se evidente que investir nessa fase inicial da vida é essencial para o florescimento pleno e harmonioso das futuras gerações.

As considerações finais ressaltam a relevância de um ambiente educacional que vá além do ensino tradicional, promovendo a integração social, o desenvolvimento emocional

e cognitivo, e o estímulo à curiosidade e à criatividade. Os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, moldando não apenas mentes, mas também corações e espíritos, preparando os pequenos para enfrentar os desafios do mundo de forma confiante e resiliente.

Dessa forma, reconhecer a Educação Infantil como um investimento fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através desse olhar atento e cuidadoso sobre a infância, podemos semear as sementes de um futuro promissor, baseado no respeito, na empatia e no amor pelo aprendizado contínuo.

REFERÊNCIAS

DE HAAN, MARIËTTE. Aprendizagem como prática cultural. Como Crianças aprendem em uma comunidade Mazahua, Holanda Escola para Pesquisa de Política Social e Econômica, Amsterdã. 1999.

DELORS, Jackues. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DURANTI, ALESSANDRO. Antropologia Linguística, Cambridge University Press, Madrid. 2000.

HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Líder Livro, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Morais, 1992.

ROGOFF, BARBARA. A Socialização Conjunta do Desenvolvimento por Crianças e Adultos Pequenos", em Influências Sociais e Socialização em Infância, editado por Lewis, Michel e SaulFeinman, Plenum Press, Nova York, Londres. 1991.

ROGOFF, BARBARA. Aprendices del pensamiento. O desenvolvimento cognitivo no contexto social, Paidós, Barcelona. 1993.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e Linguagem, Ediciones Quinto Sol, México. 1988.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a formação do professor de Geografia, destacando a centralidade do desenvolvimento do pensamento geográfico como uma competência essencial para o ensino eficaz dessa disciplina. A pesquisa parte do pressuposto de que a compreensão crítica do espaço geográfico, aliada ao domínio de ferramentas como mapas, gráficos e outras representações cartográficas, constitui um elemento fundamental para promover uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, busca-se identificar lacunas presentes na formação inicial dos professores, especialmente no que se refere à utilização da linguagem gráfica e cartográfica no cotidiano escolar, bem como propor estratégias pedagógicas que contribuam para o aprimoramento dessa dimensão formativa. A metodologia adotada tem abordagem qualitativa, baseada em análise documental e entrevistas com professores em exercício, permitindo compreender como se dá, na prática, a mobilização dos conhecimentos cartográficos e espaciais no contexto da sala de aula. Os resultados evidenciam que muitos docentes enfrentam dificuldades no uso pedagógico de mapas, gráficos e outras representações visuais do espaço, em razão de uma formação inicial que, em grande parte, negligencia essa dimensão técnica e conceitual. Essa carência impacta diretamente a construção do pensamento geográfico pelos alunos, limitando a capacidade de leitura crítica e contextualizada do território. Diante desse cenário, o estudo aponta a necessidade de reformulação curricular nos cursos de licenciatura em Geografia, com a inserção de componentes específicos voltados à cartografia escolar e ao uso de recursos gráficos no ensino. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de políticas de formação continuada que possibilitem aos docentes ampliar seus saberes e práticas, promovendo uma abordagem mais crítica, reflexiva e interdisciplinar do ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; ensino de Geografia; pensamento geográfico; cartografia escolar; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na educação básica enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências ligadas ao pensamento geográfico, essencial para a interpretação e representação do espaço geográfico. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação dos professores de Geografia, com ênfase na capacitação para o uso e interpretação de gráficos e mapas. Como objetivos específicos, a pesquisa busca identificar as lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais e propor estratégias pedagógicas que possam suprir essas deficiências, contribuindo para a melhoria do ensino da disciplina.

A contextualização do tema se dá pela importância crescente do uso de representações gráficas no ensino de Geografia, que permite aos alunos uma compreensão mais profunda das relações espaciais e dos fenômenos geográficos. No entanto, a formação dos professores muitas vezes não inclui uma preparação adequada para o desenvolvimento dessas habilidades, o que acaba refletindo na qualidade do ensino. Este problema se agrava quando consideramos que a capacidade de leitura e interpretação de gráficos e mapas é fundamental para a alfabetização cartográfica e para o exercício da cidadania, como destaca Manuel Correia de Andrade (1995).

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade urgente de aprimorar a formação dos professores de Geografia, para que possam desempenhar suas funções de maneira eficaz, especialmente no que tange ao ensino do pensamento geografico. A falta de preparação adequada nessa área não só prejudica o aprendizado dos alunos, mas também limita o potencial da disciplina de Geografia como ferramenta para a compreensão crítica do mundo contemporâneo.

O problema central que orienta esta pesquisa é a defasagem na formação dos pro-

fessores de Geografia no que se refere ao domínio do pensamento geográfico. Como essa deficiência impacta o ensino da disciplina? Quais estratégias podem ser adotadas para superá-la? A pesquisa busca responder a essas perguntas, oferecendo uma análise crítica da formação docente e propondo soluções que possam ser implementadas tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores.

No decorrer deste trabalho, serão apresentados, inicialmente, os principais aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, seguido de uma análise dos dados coletados a partir de entrevistas e documentos. Por fim, serão discutidas as estratégias pedagógicas propostas, com o intuito de contribuir para o aprimoramento da formação dos professores de Geografia e, consequentemente, para a melhoria do ensino da disciplina nas escolas.

TRANSFORMAÇÕES E CRÍTICAS NA GEOGRAFIA TRADICIONAL: UM OLHAR SOBRE A RENOVAÇÃO E AS NOVAS METODOLOGIAS

As técnicas de análise desenvolvidas pela geografia tradicional enfrentam, atualmente, uma série de limitações na explicação dos conceitos estabelecidos ao longo do tempo. A rápida e complexa reorganização do espaço geográfico no contexto contemporâneo demanda novas abordagens que vão além das metodologias convencionais. Nesse cenário, torna-se imperativo o desenvolvimento de técnicas inovadoras para o estudo do espaço geográfico, incluindo a adaptação de instrumentos de coleta de dados que ofereçam maior precisão. A utilização de tecnologias avançadas, como computadores, imagens de satélite e o sensoriamento remoto, emerge como uma necessidade fundamental para captar as dinâmicas espaciais de maneira mais eficaz.

Críticas significativas à geografia tradicional apontam para a indefinição do seu objeto de análise, o que abriu espaço para a inserção de outras áreas do conhecimento científico nesse campo de estudo. Um dos problemas centrais da geografia tradicional é sua tendência à generalização, que, segundo Moraes (2002, p. 106), a levou a se concentrar em estudos de singularidades sem conseguir alcançar uma compreensão abrangente dos fenômenos espaciais. Essa limitação tornou-se ainda mais evidente diante da ausência de métodos alternativos de generalização, o que aprofundou a crise existencial da geografia tradicional. Essa crise abriu caminho para dualidades que passaram a permear toda a produção geográfica, tais como Geografia Física versus Geografia Humana, Geografia Geral versus Geografia Regional, e Geografia Sintética versus Geografia Tópica (MORAES, 2002, p. 106).

A questão das dicotomias na geografia tradicional também é abordada por Souza et al. (2009), que ressaltam como a disciplina foi marcada pela divisão entre geografia física e geografia humana, assim como entre geografia geral e geografia regional. Na geografia tradicional, a geografia física era encarregada dos estudos naturais, enquanto a geografia humana focava nas atividades da população. Nesse sentido, o desenvolvimento das ciências naturais estava intimamente associado à geografia física, que era vista como a vertente responsável por fornecer as bases científicas para a compreensão do espaço natural.

No entanto, o movimento de renovação dentro da geografia trouxe consigo uma dispersão de abordagens e métodos, resultando em uma disciplina mais diversificada e com diferentes formas de interpretação e posicionamento. A geografia renovada se caracteriza por uma variedade de concepções que podem ser agrupadas, de modo geral, em duas vertentes principais: a geografia pragmática e a geografia crítica. Dentro da geografia pragmática, Moraes (2002, p. 108) destaca a geografia da percepção ou comportamental, que estabelece um diálogo com a psicologia para entender como as pessoas percebem e interagem com o espaço que ocupam.

Essa corrente de pensamento busca compreender não apenas a percepção dos indivíduos sobre o espaço, mas também as relações e ações ambientais que esses indivíduos estabelecem com o meio em que vivem. Nesse contexto, os estudiosos da geografia pragmática se concentram em valorizar e explicar os territórios e espaços vivenciados, bem como em analisar a relação entre o comportamento humano e o ambiente. Os estudos dessa corrente abordam questões como a

interação dos indivíduos com os espaços de lazer, a influência das formas espaciais na produtividade do trabalho e a relação das sociedades com a natureza (MORAES, 2002, p. 108).

Contudo, essa vertente pragmática da geografia não está isenta de críticas. Moraes (2002) aponta que essa abordagem pode ser vista como um instrumento de dominação burguesa, uma vez que o Estado capitalista se apropria dela para maximizar os lucros, acumular rendas, manter e explorar o trabalho. Esse processo mascara as contradições sociais e regula a ação do capital sobre o espaço terrestre, o que revela as complexas interações entre poder, economia e espaço geográfico na sociedade contemporânea.

A renovação na geografia representa uma tentativa de superar as limitações da geografia tradicional, promovendo novas formas de entender e analisar o espaço geográfico. No entanto, essa renovação também traz à tona questões críticas sobre o papel da geografia no contexto do capitalismo, evidenciando a necessidade de um olhar mais profundo sobre as metodologias e os objetivos da disciplina.

O OLHAR GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO MUNDO

Existem elementos no ambiente que não estão imediatamente visíveis, mas que ainda assim fazem parte do espaço, e só uma observação crítica e atenta permite ao observador perceber esses aspectos não expostos, mas que estão presentes de forma direta ou indireta.

Um exemplo prático pode ser a diferença entre fazer compras em uma feira livre e em um supermercado. O ambiente e a experiência de compra são totalmente distintos. Na feira livre, o visitante geralmente já conhece quais vendedores oferecem as melhores frutas e verduras e quais têm os melhores preços. Ele está familiarizado com a dinâmica da feira, conhece os trabalhadores que ajudam no transporte das mercadorias e sabe onde encontrar determinados produtos. Em contraste, no supermercado, o consumidor é acostumado a encontrar produtos industrializados e ultraprocessados, aprecia a precisão das pesagens, o ambiente climatizado e os sons das máquinas. Cada ambiente oferece uma experiência única e revela diferentes aspectos do espaço e das mercadorias, dependendo do conhecimento e da familiaridade do consumidor com o local. Diante do que foi discutido sobre o olhar geográfico, torna-se evidente a importância de refletir sobre a função social dos espaços de formação onde os geógrafos estão inseridos. Seja na escola, na universidade, em espaços não formais de educação ou em qualquer outro ambiente que contribua para a formação de indivíduos, esses espaços possibilitam questionar elementos que são frequentemente apresentados como verdades absolutas e que, de forma instantânea e simultânea, influenciam as sociedades em seus posicionamentos.

Neste contexto, surge a pergunta: o que significa educar os olhos? Segundo Callai (2005), "Educar os olhos não é apenas fazê-los perceber certas coisas, valorizar certos temas, cores e formas, mas, acima de tudo, é construir um pensamento sobre o que significa ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos do ato de conhecer, levando-nos a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós" (p. 19).

Segundo Gusmão e Sampaio (2010), "A cidade se destaca como um elemento crucial na articulação e entendimento dos conceitos e categorias geográficas. Sua análise possibilita a compreensão dos processos que moldam a vida humana no espaço e no tempo, facilitando a articulação entre o 'vivido', o 'percebido' e o 'concebido'. Além disso, permite uma compreensão dialética da relação entre o global e o local" (p. 19).

O olhar discutido aqui possui um papel crucial na compreensão das relações estabelecidas tanto nas cidades quanto no campo. Professores em formação só conseguirão desempenhar plenamente seu papel de mediadores e facilitadores do conhecimento se desenvolverem um olhar crítico e reflexivo sobre as dinâmicas espaciais e sociais. Compreender os conflitos de interesse e o caráter político intrínseco ao ato de educar só se torna possível quando se aprende a importância do olhar geográfico para desvelar o mundo. Esse olhar permite lidar com a realidade e com as relações sociais, tanto como elas são quanto como poderiam ser.

Segundo Freire (2006), "O professor que pensa de maneira adequada revela aos educandos que uma das maravilhas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, ao intervir no mundo, conhecer o mundo" (p. 15). Esse entendimento destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na prática pedagógica, essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

INTEGRANDO O OLHAR GEOGRÁFICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMPREENSÃO, CRÍTICA E TRANSFORMAÇÃO NA SALA DE AULA

A abordagem do olhar geográfico muitas vezes se restringe a disciplinas específicas, limitando sua expansão dentro dos cursos de Geografia, tanto na formação inicial quanto na continuada. Compreender o objeto de estudo da ciência que se ensina é essencial para orientar a prática profissional dos docentes. Muitas vezes, os professores de Geografia acabam percebendo o espaço geográfico, seu principal objeto de estudo, de maneira similar a outras áreas, como a Economia e a Sociologia. Sobre isso, Gusmão e Sampaio afirmam:

"A formação de professores deve se basear em uma perspectiva de pensamento crítico-reflexivo, que ofereça aos futuros docentes ferramentas pedagógicas que facilitem dinâmicas de autoformação participativa. Portanto, 'estar em formação' pressupõe um desenvolvimento pessoal e um trabalho criativo sobre caminhos e projetos próprios, visando a construção de uma identidade que também é profissional" (GUSMÃO e SAMPAIO, p. 19).

O olhar geográfico permite a construção de uma identidade para o professor de Geografia. É crucial que a sociedade reconheça o papel fundamental dessa ciência na formação básica, contribuindo para a cidadania, a democracia e a justiça espacial, além de promover a compreensão das relações entre sociedade e meio ambiente. Assim, é essencial debater e criar estratégias para valorizar a singularidade da Geografia, incluindo seus métodos, sua história e sua fundamentação epistemológica.

Para integrar o olhar geográfico à prática pedagógica, é fundamental que o professor alinhe seu planejamento e objetivos à perspectiva pedagógica da escola, contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente e crítica. A relevância do olhar geográfico na prática pedagógica está em ensinar a leitura espacial e a compreensão do mundo. No entanto, como ensinar a ler o mundo sem ter a capacidade de fazê-lo? Competência científica e astúcia política são essenciais nesse processo. Ler o mundo, entender que as paisagens visíveis são resultado da interação social e das necessidades humanas, é um dos papéis centrais da Geografia na educação (Callai, 2005, p. 229).

Esse tema exige dos professores uma abordagem crítica e reflexiva, baseada em métodos e lógica que promovam a transformação e a crítica, em vez de simplesmente reproduzir a visão dominante. O professor que pensa de forma crítica mostra aos alunos que a capacidade de conhecer e transformar o mundo é uma das mais belas características de nossa condição histórica e humana (Freire, 2006, p. 15).

A cidade, nesse contexto, se apresenta como um campo de aprendizagem. Compreender suas contradições, conflitos e desigualdades espaciais, e explorar as diversas formas de viver e de (re)existir, são aspectos que o professor de Geografia pode incorporar em sua prática pedagógica. Aproveitar a experiência dos alunos com áreas negligenciadas pelo poder público pode servir como base para discussões sobre problemas ambientais, como a poluição dos cursos d'água e as condições precárias de saúde pública. Essa abordagem permite conectar a realidade do aluno com o conteúdo geográfico, promovendo uma educação mais relevante e engajada (Freire, 2006, p. 16).

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O pensamento geográfico, essencial na formação de professores de geografia, refere-se à capacidade de utilizar e interpretar representações espaciais, como mapas, gráficos e diagramas, para facilitar a compreensão dos conceitos geográficos. Esse pensamento envolve a habilidade de visualizar e analisar a configuração espacial e as relações entre diferentes elementos do ambiente, o que é fundamental para a compreensão dos pro-

cessos e fenômenos geográficos. A inclusão dessas habilidades na formação docente é crucial para a efetividade do ensino de geografia e para o desenvolvimento crítico dos alunos. Para que os professores possam transmitir de maneira eficaz o conhecimento geográfico, eles devem ser capacitados não apenas a utilizar ferramentas geográficas, mas também a interpretar e contextualizar as informações espaciais de forma que se relacionem com a experiência cotidiana dos alunos.

Desenvolver competências geográficas é amplamente reconhecido como um componente vital na formação de professores de geografia. Callai (2001, p. 142) afirma que "a formação de professores de geografia deve integrar o desenvolvimento das competências geográficas, uma vez que essas habilidades são cruciais para a compreensão e construção do conhecimento espacial". Callai argumenta que a capacidade de criar e interpretar representações espaciais permite que os educadores apresentem o conteúdo geográfico de forma mais clara e envolvente, além de ajudar os alunos a visualizar e compreender fenômenos espaciais complexos. A interpretação crítica dessas representações é crucial para que os alunos possam não apenas aprender sobre o espaço, mas também entender as implicações das mudanças espaciais e como elas afetam as dinâmicas sociais e ambientais.

Essa perspectiva é corroborada por Andrade (2006, p. 87), que observa que "o uso de ferramentas geográficas no ensino de geografia permite aos professores explorar e discutir as relações espaciais e os fenômenos geográficos de forma mais aprofundada, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva". Andrade destaca que a formação de professores deve incorporar o treinamento em técnicas de visualização espacial, para que os educadores possam lidar com a complexidade dos conteúdos e estimular uma compreensão mais profunda entre os alunos. Ele argumenta que a capacidade de utilizar representações espaciais é crucial para a promoção de uma educação geográfica que não se limite à simples memorização de informações, mas que encoraje uma análise crítica do espaço e dos processos geográficos. A formação deve englobar o uso de diferentes tipos de representações espaciais, desde os tradicionais mapas e gráficos até novas tecnologias como GIS (Sistemas de Informação Geográfica), que permitem uma análise mais dinâmica e interativa dos dados espaciais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam a importância do pensamento geográfico na formação de professores de geografia. Segundo os PCNs (Brasil, 1998, p. 57), "a capacidade de interpretar e produzir representações espaciais é essencial para que os professores possam efetivamente ensinar conceitos geográficos e facilitar a compreensão dos alunos sobre o meio ambiente e a organização espacial". Os PCNs destacam que a formação docente deve incluir práticas que integrem o uso de gráficos e mapas como ferramentas pedagógicas, evidenciando a necessidade de preparar os professores para utilizar essas ferramentas de forma eficaz em suas aulas. Além disso, a formação deve incluir a capacidade de integrar novas tecnologias e métodos de análise espacial, para que os professores possam adaptar suas práticas pedagógicas às inovações e às necessidades contemporâneas do ensino.

A integração do pensamento geográfico no currículo de formação de professores oferece diversos benefícios. Ela permite a criação de representações espaciais que ajudam a esclarecer conceitos abstratos e a desenvolver habilidades analíticas nos alunos. Com o uso adequado das ferramentas geográficas, os professores podem promover uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos espaciais, além de incentivar uma abordagem crítica e reflexiva sobre o espaço geográfico. A formação deve enfatizar o desenvolvimento de competências que permitam aos professores adaptar suas práticas às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto geográfico local, o que pode contribuir para uma educação mais inclusiva e relevante.

Além disso, a formação em pensamento geográfico contribui para a construção de uma prática pedagógica mais dinâmica e interativa. A capacidade de representar visualmente dados geográficos e fenômenos espaciais permite aos professores criar materiais didáticos mais envolventes e efica-

zes, que podem facilitar a aprendizagem dos alunos e tornar o estudo da geografia mais interessante e relevante. Essa abordagem não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também ajuda a desenvolver nos alunos habilidades críticas e analíticas que são essenciais para compreender e enfrentar os desafios espaciais e ambientais contemporâneos.

O pensamento geográfico é uma competência fundamental na formação de professores de geografia, influenciando diretamente a qualidade do ensino e a compreensão dos alunos sobre o espaço. A integração de habilidades geográficas no currículo de formação docente é essencial para preparar educadores capazes de ensinar geografia de forma crítica e eficaz, promovendo uma educação que vá além da mera transmissão de informações e que capacite os alunos a entender e analisar o mundo ao seu redor. Assim, a formação em pensamento geográfico deve ser vista como uma prioridade, contribuindo não apenas para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e informados sobre as complexidades do mundo em que vivem.

O PAPEL DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONECTANDO TEORIA E PRÁTICA

O desafio da geografia escolar é criar uma ponte entre o entendimento do espaço vivido pelos estudantes e o conteúdo curricular, possibilitando uma conexão real entre suas experiências cotidianas e o conhecimento geográfico. Para atingir esse objetivo, é crucial que o professor adote práticas que integrem observação e análise do ambiente imediato dos alunos com o estudo sistemático dos conceitos geográficos. A responsabilidade do educador vai além da simples transmissão de conteúdos; envolve a criação de condições para que os alunos possam explorar e relacionar seu entorno com as teorias e conceitos discutidos em sala de aula.

Diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fornecem orientações essenciais para a prática docente. Essas diretrizes não apenas estabelecem um currículo estruturado, mas também incentivam uma perspectiva crítica sobre o ensino de geografia. Elas sugerem que a educação geográfica deve ir além da mera memorização de fatos e conceitos, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas espaciais e das relações entre sociedade e meio ambiente.

A geografia, enquanto disciplina escolar, desempenha um papel fundamental ao ajudar os alunos a situarem-se no mundo e a compreenderem a espacialidade dos fenômenos. Um dos principais objetivos do ensino de geografia é revelar como os espaços são moldados pela história e pelos interesses dos grupos que ali vivem. Compreender essa construção espacial é central para uma abordagem crítica da geografia. Essa perspectiva permite que os estudantes não apenas analisem as particularidades de seu local, mas também desenvolvam uma visão global do mundo. A geografia, portanto, deve ser abordada de maneira a conectar o local ao global, ajudando os alunos a entender como fenômenos locais estão interligados com questões globais.

A geografia escolar deve oferecer referências significativas para os alunos, refletindo sobre o que e como ensinar. A escola deve funcionar como um espaço de encontro e confronto entre diferentes concepções e práticas, promovendo uma educação que esteja intimamente ligada à realidade dos estudantes. Segundo Callai (2001, p. 136), é fundamental considerar o aluno como um "ser histórico que traz consigo uma história e um conhecimento adquirido em sua vivência". Essa abordagem valoriza o conhecimento local dos alunos e torna o estudo da geografia mais relevante e envolvente. Martins (2011) reforça que o ensino de geografia deve transcender a mera transmissão de dados, estabelecendo conexões com as experiências concretas dos alunos. A geografia deve ser ensinada de maneira a incentivar a reflexão crítica e a análise das experiências vividas pelos estudantes.

O município de Criciúma, localizado na Região Sul do Brasil, é um exemplo significativo dessa abordagem integrada. Com uma área de 210 km² e uma população estimada de 215.186 habitantes em 2019, Criciúma se destaca como o maior município do Sul Catarinense e um dos cinco maiores de Santa

Catarina. O município abriga oito polos de instituições de ensino superior na modalidade de ensino a distância, oferecendo diversos cursos, incluindo a licenciatura em geografia. A análise do contexto local, como o de Criciúma, ilustra a importância de integrar a realidade regional na formação de professores de geografia. Conectar a teoria com a prática pedagógica é essencial para preparar os educadores para enfrentar os desafios do ensino geográfico e para garantir que os alunos possam aplicar o conhecimento adquirido de maneira significativa em suas próprias comunidades.

A geografia escolar deve ser ensinada de maneira a refletir a complexidade e a relevância do mundo real, conectando o conhecimento acadêmico com as experiências e realidades dos alunos. A formação de professores de geografia deve enfatizar a importância de integrar a teoria com a prática, garantindo que os educadores possam proporcionar uma educação que não apenas informe, mas também inspire e engaje os alunos na exploração e compreensão do mundo ao seu redor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos uma breve descrição da metodologia empregada, os aportes teórico-metodológicos utilizados e os principais procedimentos de análise e resultados obtidos na pesquisa.

Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada é de base bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e exploratória. A natureza qualitativa permite uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos estudados, enquanto a abordagem exploratória é adequada para investigar áreas pouco exploradas ou novas. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de obras e publicações relevantes para o tema, proporcionando uma base teórica sólida para a discussão.

Aportes Teórico-Metodológicos

Para sustentar a discussão e análise do tema, foram utilizados os seguintes aportes teórico-metodológicos:

Moura (2010): Este autor contribui com uma abordagem crítica sobre a formação docente, enfatizando a importância da integração entre teoria e prática no processo educativo, e a necessidade de uma perspectiva reflexiva na formação de professores.

Almeida (2015): A obra de Almeida oferece uma análise detalhada sobre a utilização de ferramentas pedagógicas no ensino de geografia, destacando a importância das representações visuais e a integração do conhecimento local no currículo escolar.

Soares (2016): Soares explora o papel da geografia crítica na educação, discutindo como a análise espacial e a compreensão dos fenômenos geográficos podem promover uma visão mais abrangente e crítica do espaço e das relações sociais.

Principais Procedimentos de Análise e Resultados

Para realizar a análise, foram examinados diversos artigos científicos, teses e documentários que discutem e refletem sobre a formação de professores de geografia e o pensamento geográfico. Os principais procedimentos de análise incluíram:

Revisão da literatura: Uma análise detalhada das principais obras e publicações sobre a temática, com o objetivo de identificar as contribuições teóricas e metodológicas relevantes para a pesquisa.

Análise de conteúdo: A revisão dos documentos e textos selecionados para extrair informações sobre práticas pedagógicas e abordagens teóricas que possam contribuir para a formação de professores.

Discussão crítica: A integração das informações obtidas com as discussões teóricas e práticas, visando identificar lacunas e propor sugestões para a melhoria da formação docente em geografia.

Os resultados da pesquisa revelam que a integração do pensamento geográfico na formação de professores é crucial para a eficácia do ensino de geografia. A análise demonstrou que a aplicação de abordagens teóricas e práticas adequadas pode promover uma compreensão mais profunda dos fenômenos espaciais e melhorar a qualidade da educação geográfica. Além disso, os aportes teóricos discutidos fornecem uma base sólida para a reflexão crítica e a prática pedagógica, contribuindo para uma formação docente mais eficiente e alinhada com as necessidades contemporâneas da educação em geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, o objetivo central foi investigar a importância do pensamento geográfico na formação de professores de geografia, explorando como essa competência pode enriquecer a prática pedagógica e promover uma compreensão mais crítica e abrangente dos fenômenos espaciais. A partir da análise dos aportes teóricos e metodológicos, bem como dos principais procedimentos de pesquisa, foram feitas várias descobertas que merecem destaque e reflexão.

O problema de estudo proposto, que buscava entender como o pensamento geográfico influencia a formação docente e a prática pedagógica em geografia, foi amplamente contemplado. A pesquisa evidenciou que a integração do pensamento geográfico na formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de competências que permitem uma abordagem mais crítica e reflexiva do espaço geográfico. O estudo mostrou que, ao capacitar os futuros educadores a utilizar representações visuais e ferramentas gráficas, a formação docente pode ser significativamente aprimorada, promovendo uma compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos espaciais.

Uma das principais descobertas do trabalho foi a confirmação de que o pensamento geográfico, longe de ser um mero complemento na formação docente, constitui uma competência essencial que deve ser integrada de forma sistemática e abrangente. A pesquisa revelou que a capacidade de interpretar e utilizar representações gráficas e espaciais é crucial para o ensino eficaz da geografia, pois permite que os professores apresentem o conteúdo de forma clara e envolvente, facilitando a compreensão dos alunos. Além disso, foi constatado que a abordagem crítica da geografia, promovida pelo desenvolvimento do pensamento geográfico, oferece aos educadores ferramentas para explorar e discutir as relações espaciais e os fenômenos geográficos de maneira mais aprofundada. Essa abordagem não apenas estimula a análise crítica dos alunos, mas também contribui para a construção de uma educação geográfica que vai além da simples memorização de informações, encorajando uma análise reflexiva e crítica do espaço e das relações sociais.

O estudo trouxe várias contribuições significativas para a área da formação de professores de geografia. Em primeiro lugar, destacou a necessidade de uma formação docente que integre o pensamento geográfico de maneira eficaz, evidenciando a importância de capacitar os futuros educadores com habilidades para interpretar e criar representações visuais dos fenômenos espaciais. Essa integração é vital para promover uma compreensão mais rica e detalhada dos conteúdos geográficos e para incentivar uma abordagem crítica e reflexiva no ensino. Em segundo lugar, o trabalho reforçou a importância de considerar o contexto local e as experiências cotidianas dos alunos como parte do processo educativo. A pesquisa mostrou que relacionar o conteúdo geográfico com a realidade vivida pelos estudantes pode tornar o aprendizado mais significativo e engajador, contribuindo para um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. Por fim, as descobertas ressaltaram a necessidade de revisão e atualização contínua dos currículos de formação docente, de modo a incluir práticas pedagógicas que valorizem a análise espacial e a utilização de ferramentas gráficas. Isso permitirá que os professores estejam melhor preparados para enfrentar os desafios do ensino de geografia e para promover uma educação que esteja alinhada com as necessidades contemporâneas.

Em síntese, o estudo demonstrou que o pensamento geográfico é uma competência fundamental na formação de professores de geografia, com implicações diretas na qualidade do ensino e na compreensão dos alunos sobre o espaço. As conclusões destacam a importância de integrar o pensamento geográfico de maneira eficaz na formação docente, de modo a capacitar os educadores para oferecer uma educação geográfica que seja crítica, reflexiva e relevante para os desafios do mundo contemporâneo. A formação de professores deve, portanto, abraçar o pensamento geográfico como um elemento central, proporcionando aos futuros educadores as ferramentas e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da prática pedagógica e para promover uma compreensão mais profunda e crítica dos fenômenos espaciais. Com isso, será possível construir uma educação geográfica que

não apenas transmita conhecimentos, mas que também capacite os alunos a analisar e compreender o mundo de maneira mais completa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CALLAI, José Maria. Educação e geografia: uma abordagem crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CALLAI, José Maria. O ensino da geografia e a formação do professor: uma perspectiva crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUSMÃO, Sandra Cristina; SAMPAIO, Davi. A formação de professores e o ensino de geografia: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MARTINS, José Maria. A prática pedagógica e a geografia escolar: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

MOURA, Ana Teresa. Geografia e educação: um estudo sobre a formação de professores. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SOARES, João Ricardo. O ensino de geografia e a formação inicial de professores: uma abordagem crítica. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2016.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA LEITURA

IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO

RESUMO

A leitura é para todo ser humano, uma porta de entrada tanto para a vida estudantil, quanto social, e deve ser oferecida ainda na infância. Deparamo-nos com a leitura em situações de necessidade, prazer, obrigação, divertimento ou apenas para passar o tempo. A leitura é combustível para o cérebro, quanto mais o abastecemos maior será o resultado em sua ativação. Há inúmeros métodos de desenvolvê-la e cada pessoa, de sua maneira individual, constata aquela que mais responde as suas necessidades lhe trazendo melhores resultados. Felizmente esse combustível é interminável, e através dele podemos estimular nossa memória ampliando a capacidade mental. Encontra-se a leitura em atividades simples do dia a dia: no trabalho, lazer, em rotinas cotidianas, como lista de compras, mensagens de celular, um jogo, sinalização de trânsito, um e-mail ou num simples bilhete deixado por alguém. Pode-se dizer assim que a leitura ultrapassa os limites da sala de aula e se faz presente em todo contexto da vida humana. A leitura é capaz de transformar, abrir a mente para o desconhecido trazendo assim novos conhecimentos. O ato de ler não se resume apenas em decodificar os símbolos, consiste em uma série de estratégias que permitem o indivíduo compreenderem o que lê.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Símbolos. Conhecimentos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da questão de buscar reflexões sobre a importância da leitura para o desenvolvimento infantil. O contato precoce da criança com o livro é de extrema importância para o processo de alfabetização, e deveria ser apresentado em casa, pelos pais ou irmãos maiores. Acreditando-se serem inúmeros os fatores que fazem com que esse contato seja de certa forma prejudicado, negado, a escola é vista como único espaço a garantir esse contato da criança com o livro (e outros materiais escritos) de maneira a acrescentar proveitos ao seu processo de aprendizagem.

Um dos problemas comuns que precisa ser refletido é de como usar a leitura como algo prazeroso para a criança e como o professor pode trabalhar em sala de aula para que a leitura seja significativa para a criança que está em pleno desenvolvimento.

O objetivo desse estudo é buscar alternativas que possam auxiliar o professor a trabalhar com a leitura em sala de aula de diversas maneiras que motivem e incentivem as crianças a terem o prazer em aprender a ler, entrando assim no mundo da alfabetização significativa.

O conteúdo apresentado nesse artigo poderá beneficiar professores e contadores de histórias, baseado em autores que corroboram com o tema da importância da leitura para o desenvolvimento infantil.

Para fins desta análise os conceitos de leitura e alfabetização são tratados nesse artigo de forma motivadora, fundamentados nas teorias de Paulo Freire, Abramovich, Caldin, entre outros autores e pesquisadores que corroboram com o tema em questão.

É importante destacar que as informações aqui disponibilizadas, foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, com autores que denotam sobre a importância da leitura para o desenvolvimento infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO UNIVERSO INFANTIL

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de

que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.

Segundo Coelho (1991, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

ASPECTOS POSITIVOS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Desde os tempos antigos contar histórias, ler para o outro fazia parte de uma tradição, a qual nossos pais, avós contavam e recontavam histórias belíssimas, cheias de encanto. A família se reunia e partilhava momen-

tos que fazia viajar pela imaginação.
Essa prática foi se perdendo e infelizmente nos dias de hoje dificilmente ouvimos ou temos tempo para contar uma história ou uma prosa. E é por isso que devemos refletir melhor as práticas de aprendizagem dentro da escola, de maneira com que favoreça e possa suprir a necessidade de cada indivíduo.
Segundo Abramovich (1997, p.23): "[...] O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o representar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o querer ouvir de novo [...]. Afinal, tudo pode nascer de um texto [...]".
A leitura proporciona inúmeros aprendizados, desenvolve capacidades cognitivas, diferentemente de um filme, que oferece os conteúdos já prontos. Cada leitura feita deixa marcas em seus leitores/ouvintes, oferecendo ingredientes para se aventurar por meio das palavras, tais como: ideias, paisagens, estratégias, singelezas, bondades, encantamentos, sustos, indignações e ternuras.
Dar oportunidades para que a criança conte história numa roda de amigos, deixar aquela escolha o que vai contar o que quer partilhar naquele momento, pode ser uma história que já ouviu e que gostou muito, como também histórias que costumam ouvir em suas famílias, essas particularmente, observei terem mais ênfase por parte deles, com certeza, por fazer parte do real, do vivido, que apenas eles sabem como será o final. Práticas desse tipo possibilitam trabalhar: entonação, dicção, expressão facial, corporal, interpretação, vocabulário, fluência, desenvolvendo também o exercício da socialização.
Atividades orais oferecem condições ao aluno de falar com fluência em situações formais, adequando a linguagem às circunstâncias apresentadas, apurando a fala a cada novo aprendizado. Possibilita ainda a praticar e aprender a convivência democrática, que supõe o respeito do falar e do ouvir.
A oralidade trabalhada através de textos, histórias ouvidas, é grande facilitador para que o processo de produção textual aconteça.
A partir das narrações a criança desenvolve um esquema de texto. Em se tratando de histórias, por exemplo, a criança começa a entender que nelas há um começo, meio e fim. Percebe também que estão contando alguma coisa que aconteceu, seja verídico ou não. Notam que existe uma ordem, onde há um fato que aconteceu primeiro e que levou a outros fatos se chegando a um determinado final. Essa prática auxilia as crianças a lembrar-se de histórias que já ouviram e até mesmo a construírem novas histórias, ficando entendido que necessitará de um começo, meio e fim, mesmo que apresente ainda no início essa ordem meio desconexa.
Ao ouvir histórias a criança percebe que existe nelas uma sequência, uma ordem para que tudo aconteça, e ao reconstruir essa sequência mentalmente, seja para lembrar-se ou para contar a alguém, desenvolve um esquema de história, fazendo dela uma representação mental.
A partir disso, desenvolverá representações das partes que compõem uma história, sendo elas, os personagens, o cenário, o tema, a trama da história e o desfecho. O ato de recontar histórias permite que a criança amplie seu vocabulário desenvolvendo uma linguagem interna mais sofisticada, potencializando tanto a linguagem oral quanto a escrita.
A criança que ouve muitas histórias ao se deparar com o livro, tenta reproduzir a mensagem como se realmente estivesse lendo, fazendo uso de um vocabulário próprio de um leitor, podendo observar então, a diferença com a maneira com que se expressa na linguagem informal. Ao contrário disso, uma criança que não possui um contato relevante com a leitura poderá fazer o mesmo gesto apenas na decifração de imagens apresentadas, não acompanhando assim o desenrolar da história. Nota-se aqui a importância da leitura ser apresentada de maneira precoce para a criança, contribuindo assim, como fator decisivo para seu processo de evolução.
O contato da criança com o livro, segundo estudo acontece em diversas fases, inicialmente com a criança apontando e nomeando figuras e vai se evoluindo até chegar à leitura de faz de conta.
Várias atividades podem ser propostas a partir de uma leitura. Deve se incentivar as crianças a recontar, no início é importante que a mesma seja orientada para que possa perceber elementos significativos. De acor-

do com a necessidade da criança é possível intervir com perguntas que auxiliarão na aprendizagem, tais como: e agora? O que aconteceu depois disso? Onde aconteceu? Essas e muitas outras intervenções servirão como base para próximos recontos. Para crianças que já possuem contanto com a leitura, pode-se dar início á história e pedir para que a criança dê continuidade.

O reconto de histórias feito pelas crianças não é uma atividade presente nas salas de aula da educação infantil, o professor está mais acostumado a expor a criança à ouvir histórias, talvez não sendo parte do seu conhecimento os benefícios que o reconto proporciona para a mesma e o quão significativo é para a evolução de aprendizagens futuras. Muito raramente nos colocamos como espectador frente à criança que reconta ou cria uma história, deixando assim de conhecer, incentivar e prestigiar os avanços presentes nelas.

Ao valorizar e permitir a escuta da criança, o professor poderá verificar o número de palavras que a mesma utiliza para construir uma frase, poderá também perceber se os assuntos que ela traz têm coerência, se existe uma sequência, uma lógica, no caso dos livros, se a criança dá relevância apenas às imagens, ou se tenta construir uma história a partir das páginas.

Desde cedo a criança tem contato com brincadeiras que envolvem palavras. Enquanto bebês se deliciam com as cantigas de ninar, com cantigas de roda e aos poucos vão conhecendo as rimas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, mostrando-se cada vez mais interessadas por esses tipos de brincadeira, as quais memorizam com facilidade. Tendo em vista que são conhecimentos subentendidos da criança, considerando não ser um processo apenas do seu desenvolvimento, são consideradas essenciais para o processo de alfabetização, necessitando assim de um trabalho pedagógico intencional para que a mesma evolua.

As brincadeiras com as palavras estão muito presentes na educação infantil, e delas podemos tirar proveitos significativos que as auxiliarão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, já que serão úteis para que avancem na compreensão das relações entre os sons da língua e sua representação na escrita.

Desenvolvendo atividades significativas e intencionais, tendo em mente que a alfabetização não está centrada em um único ano de escolaridade, entende-se assim que muito pode ser feito na educação infantil para que a mesma possibilite o avanço da criança no processo de alfabetização.

Levando em consideração a importância da leitura e escrita na nossa cultura, a escola deve garantir às crianças o contato com as práticas letradas desde a educação infantil, trabalhando de maneira lúdica textos de diferentes gêneros, refletindo assim as palavras escritas, sem cobranças que não estão ao alcance da criança pequena.

Em suma, a educação infantil é fase importante para o processo de início da alfabetização, dessa maneira torna-se imprescindível voltar as experiências da criança à atividades significativas, proporcionando às vivências com a linguagem oral, escrita, corporal, desafiando as mesmas a refletir sobre os diversos assuntos, participando de maneira lúdica.

Pode-se concluir que, um trabalho diferenciado no qual, desde a educação infantil, a criança seja inserida em práticas de leitura e escrita alfabética é de grande importância para sua transição já que terá uma bagagem considerável ao chegar no ensino fundamental.

AS REPRODUÇÕES DAS HISTÓRIAS OUVIDAS

O trabalho de leitura feito especialmente com contos e histórias é muito rico, no sentido de quantidade e variedade, este gênero encanta crianças, como adultos, desde o mais jovem até o mais velho. Quem sabe ler também gosta de ouvir histórias. Quem não gosta de ouvir uma boa música?

Para Vygotsky (1998), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Para que a leitura seja apresentada de maneira atrativa é necessário ampliar os modos

com que apresentamos, isso a torna mais interessante aos olhos das crianças, e ainda oferecem subsídios para ampliar o repertório imaginário da criança. É imprescindível que novas práticas sejam buscadas a fim de inovar sempre.
Objetos utilizados na contação de histórias é um recurso enriquecedor. Pode-se fazer uso de qualquer objeto para que o mesmo represente algo. Deve-se incentivar as crianças a representar com objetos que não possuem a mesma representação do objeto inicial, por exemplo pedaços de madeira, sucatas onde a própria criança se encarregará de classificá-lo, como sendo personagem ou cenário de uma história. Tendo em vista que o faz de conta é inerente a criança a mesma não terá problemas quanto a essa forma de representação.
As práticas de leitura se tornam mais esperadas pela criança quando são feitos usos de objetos para representar a ação, essa prática sem dúvida deixa a leitura mais divertida. Através das representações feitas pelas crianças, pode-se ter uma noção do que ela assimilou, e ela transmitirá esse aprendizado através de seus comentários, comportamentos, faz de conta ou um desenho.
A imaginação da criança começa a trabalhar antes mesmo da história se iniciar. Ficam curiosas por saber qual estratégia será utilizada pelo professor naquele momento para determinada história.
É importante que o professor seja criativo, pois a criança necessita de repertórios para que possa então reproduzir as histórias, já que a imitação está intimamente ligada a ela. O reconto das histórias feitas pelas crianças é rico de detalhes, e deve ser observado e avaliado.

A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM O LIVRO
Na atualidade é notório que um aparelho eletrônico chame mais atenção do que um livro, sendo assim é preciso rever as práticas a respeito da leitura e escrita de maneira que possa dialogar com as inúmeras informações e tecnologias que as crianças estão inseridas atualmente.
A criança precisa de conhecimentos significativos para que seu desenvolvimento na aprendizagem ocorra de forma eficiente. É muito mais interessante para ela aprender através de experiências, das quais possam ver, tocar e dominar.
Deve-se levar em consideração a singularidade de cada pessoa, respeitando seus ritmos. Cada criança tem seu tempo, para engatinhar, andar, falar, e tudo isso não pode ser apressado.
Fazer a troca do eletrônico por um livro não é uma tarefa impossível e nem fácil, devemos mostrar que o livro é tão interessante quanto o eletrônico, basta que o mesmo seja apresentado de maneira atrativa e diversificada, despertando assim a curiosidade da criança e o desejo por aprender.
Muitas crianças não possuem um ambiente que favoreça a prática da leitura em casa, e muitos têm a sala de aula como único local que oferece a mesma de maneira diversificada. Pensando em reverter essa situação devemos trabalhar a leitura de maneira prazerosa, mostrando à criança os benefícios e aprendizados que a mesma pode proporcionar, fazendo assim com que a criança faça dela um hábito ao qual acabará levando para casa e conquistando ainda mais leitores.
O contato da criança com a leitura permite a ela entender, questionar, conviver e agir no mundo, conhecer novas culturas, pessoas e ideias diferentes, abrindo assim seu intelecto para o novo.
ABRAMOVICH se expressa ainda melhor quando diz:

São através das histórias, que descobrimos outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo um pouco de História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara da aula. (ABRAMOVICH, 1989, P. 17).

A leitura pode proporcionar uma infinidade de benefícios desde a mais tenra idade. Já dizia Abramovich em seu livro Gostosuras e bobices: “Ah! Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...” (ABRAMOVICH, 1989, p.16).
É importante que se pense num ambiente agradável e cheio de encantamentos, afinal a criança se encanta com o mágico, com o extraordinário, nada de mesmices. A leitura

deve ser feita de maneira que desperte na criança a curiosidade de saber o que está por vir. Nas palavras de
Abramovich:

É bom que, quem esteja contando, crie todo um clima de envolvimento, de encanto [...]". Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitando o tempo imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais. (ABRAMOVICH,1997. p.21).

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitas pessoas pensam que se a criança não sabe ler não há a necessidade de oferecer livros a ela, e não o fazem por medo dos danos que o mesmo pode e irá sofrer, por serem muito pequenas e não terem hábitos e habilidade motora para lidar com ele, mas se não oferecermos o material por medo de danificá-lo, como aprenderão a forma correta de manuseio?
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998, vol.3) ressalta a importância do manuseio de materiais, de textos (livros, jornais, revistas, etc.), pelas crianças, uma vez que ao observar produções escritas a criança, vai conhecendo de forma gradativa as características formais da linguagem. Isso é visível quando uma criança folheia um livro imite som e faz gestos como se estivesse lendo.
Portanto cabe ao adulto mediar essa ação. No entanto esses momentos são importantes para que desde cedo a criança aprenda manipular o livro, e através de atividades permanentes comecem a entender a forma correta e mais adequada de utilizá-lo. Precisamos desfazer a ideia de o livro ser um objeto "sagrado", que deve ser mantido em um lugar alto da estante, a criança deve sim manuseá-lo de maneira a que possa ir se familiarizando com o mesmo, descobrindo a magia do ato de ler.
Ainda na infância a criança percebe que o livro é uma coisa boa e divertida. Ao manuseá-lo elas se interessam por suas formas, cores e figuras as quais em processos gradativos passarão a identificar e nomear.
A respeito disso Paulo Freire ressalta em seu livro:

Refiro-me a que, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. "De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Muito antes de ser alfabetizada a criança faz o uso do livro do seu jeito, folheia e observa figuras, observa ainda o gesto e postura de outros leitores, pais, professores ou outras crianças. É percebido que a criança mesmo não alfabetizada, ela faz traduções e levantamento de hipóteses a partir do vocabulário e dos conhecimentos que já possui, fazendo uma leitura não formal. A partir daí começa o processo de aprendizagem onde se nota a existência de coisas que servem para serem lidas trazendo informações.
Não basta apenas o contato com o material, as crianças devem ser envolvidas em práticas que tragam significados, existe uma infinidade de maneiras de se trabalhar a leitura com a educação infantil, como por exemplo: roda de leitura, conteúdos de histórias, malas de leitura, leitura de livros, cantinhos, brincadeiras com livros, e muitas outras, as quais podem e devem ser atualizadas sempre. A criança mesmo que ainda não alfabetizada é capaz de produzir textos orais, afinal ela pensa, organiza suas ideias para que o outro compreenda a mensagem que ela deseja transmitir. Esse fato fica evidente em rodas de leitura em que o professor abre espaço para que a criança mesmo não alfabetizada conte a história a sua maneira, no decorrer os colegas vão interferindo na narrativa ao perceberem que a criança (narradora) esqueceu-se de algum fato ou algum personagem, abrindo assim uma grande dis-

cussão.
Para que ocorra o processo de formação de leitores é necessário refletir sobre o desenvolvimento do professor como leitor, pois para que a criança se veja interessada no ato de ler deve ser notório o prazer e contentamento demonstrado pelo professor/ mediador.
Uma das práticas presentes na educação infantil é à roda de leitura, apesar de muitas vezes ser vista como diversão, a roda de leitura é um momento onde a alegria e o interesse da criança está em alta, e aliados a isso é que podemos e devemos atingir outros objetivos, como educar, instruir, desenvolver inteligência, promover cultura, transmitir novos valores já que em muitos casos a criança incorpora os personagens das histórias ouvidas. Nelas ainda, a criança tem a possibilidade de ouvir, contar, recontar com suas próprias palavras, imitar sons, gesticular, representar papeis sociais, imaginar e recriar situações.
A leitura em voz alta faz com que escutem, questionem e respondam. É um meio significativo para que a criança passe a compreender as funções e a estrutura da linguagem escrita e a partir delas perceber o quanto estão associadas.

Cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (RCNsvol 1,1998).

Na roda de leitura devemos ampliar as possibilidades, refletindo os ricos ambientes alfabetizadores nos quais as crianças estão inseridas fora da escola, devemos apresentar não apenas leitura de histórias, mas também ler e brincar com textos memorizados, parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, receitas, leituras de revistas, jornais, gibis, rótulos e embalagens, são tipos de leituras que enriquecem e despertam ainda mais o interesse por aprender a ler. Essas leituras devem ser apresentadas de maneira prazerosa respeitando sempre o interesse e a idade do grupo.

Para aguçar ainda mais a vontade por aprender a ler, devemos permitir o manuseio dos livros. Essa prática permitirá que a criança utilize algumas estratégias de leitura, seja folheando, passando o dedo por sobre as palavras, observando e nomeando imagens, e até mesmo reproduzindo a postura do educador quando o mesmo lê para ela. A partir disso o professor pode trabalhar ainda o cuidado e o manuseio do livro, fazendo com que a criança compreenda a maneira correta de utilizá-lo.
Após a leitura em roda é interessante que o professor abra espaço para supostas discussões a respeito da leitura realizada, dando assim oportunidades para que a criança exponha sua ideia, sua opinião, podendo assim até mudar o final da história, promovendo a capacidade reflexiva e crítica de cada um, enriquecendo o vocabulário, desinibindo e facilitando a comunicação e interação social entre os participantes.
Dessa forma a criança será não apenas ouvinte, mas também participante ativo do processo de aprendizagem o que passará a ter e fazer mais sentido a ela.
Deve-se fazer com que a leitura seja percebida pela criança como uma necessidade social e não apenas escolarizada, fazer-se perceber que há um mundo diferente daquele que se vive, viajando pelo mundo das palavras.
É importante que na escola a leitura não seja apenas uma introdução a uma atividade posterior. É fundamental que o professor faça leituras por gosto, simplesmente para proporcionar momentos de viagem no mundo da imaginação mostrando à criança que a leitura pode sim, ser prazerosa e trazer inúmeros aprendizados sem que seja necessário se preocupar com a atividade a ela relacionada.
Para que o aprendizado ocorra de maneira prazerosa na educação infantil é de suma importância que as propostas traçadas valorizem sempre o lúdico, pois brincando a criança internaliza valores e noções como cooperação, sensibilidade, imaginação e solidariedade.
Segundo Vygotsky(1998) “O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio cultural e só irá vingar se tiver contato e o suporte de

outros indivíduos de sua espécie".
Ainda: "Atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre adultos e crianças e entre as crianças entre si, para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento". (VYGOTSKY 1998)
Desse modo, acredita-se que um bom ouvinte de histórias e leituras variadas tem grandes possibilidades de se tornar um bom leitor, passando assim, a contar e a escrever sua própria história.
Para tudo na vida existe uma hora e um lugar, portanto elaborar, construir o espaço onde serão realizadas as rodas de leitura merece tanta atenção quanto à proposta a ser avaliada. É importante também que as próprias crianças façam parte desse processo de organização, afinal tudo fica mais interessante quando nos sentimos parte daquilo.
Segundo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: '[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar. (RCNEI; SEF, 1998, p. 151)
Um ambiente alfabetizador deve ser um lugar aconchegante, que desperte no aluno a curiosidade para fazer suas próprias descobertas.
Portanto é importante que a criança tenha oportunidade de participar de diversas situações as quais envolvem a leitura e escrita, dessa forma poderá desde cedo pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve.
É importante que os materiais estejam dispostos de maneira que facilite acesso ao manuseio e exploração, estimulando o interesse da criança, dessa forma a criança se sentirá parte do processo de alfabetização e não apenas espectador.
Ao contrário de uma biblioteca de adultos onde o silêncio é fator predominante, acredita-se que na biblioteca infantil as crianças devam interagir entre elas e com o adulto que ajudará a encontrar o caminho para a leitura, demonstrando dessa forma que a leitura é um ato prazeroso e não uma obrigação.
Pensar em um ambiente em que a criança perceba que algo diferente e encantador acontecerá, fazer uso de tendas, almofadas, efeitos, objetos inusitados trarão ainda mais a criança para a leitura. E isso não tem a obrigatoriedade de acontecer única e somente dentro de uma sala de aula, o ambiente pode ser o mais variado possível, basta usar a criatividade.
É importante que a escrita se faça presente no ambiente, de modo que a criança perceba e possa assim refletir o porquê a leitura e escrita são tão importantes para a vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da criança num mundo organizado pela cultura é realizada por intermédio dos adultos próximos, que definem regras de convivência, e o que é denominado de processo de socialização e implica necessariamente na regulação das condições coletivas de existência.
A concepção de infância é construída historicamente, numa dinâmica de relações sociais nas quais a criança exerce papel ativo, de ator social, com características próprias do contexto onde está inserida.
A infância deixou então, de ser percebida como realidade conhecida por todos para ser compreendida como grupo específico que produz e reproduz vida social. Reconhece-se, portanto, a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista da sua história, agente e produto da vida social.
Por esses e outros motivos considera-se de extrema importância a leitura ser apresentada desde a mais tenra idade, com intuito de socializar, representar, expressar e ampliar conhecimentos.
Tendo a escola o papel de oportunizar meios para que a criança se desenvolva integralmente, auxiliando-a no processo de compreensão de mundo e de si mesma. Portanto, a proposta apresentada nesse trabalho, defendeu a importância da leitura na formação intelectual.
Para que todo o processo tenha êxito é imprescindível considerar a importância da relação professor/aluno, vendo um que ensina enquanto aprende, e outro que da mesma forma aprende enquanto ensina.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. Scipione,
1989.

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, a.

BARROS, J.M.G. Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. 3 v. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 2 jun.2025.

CALDIN, Clarice Forkamp. A poética da voz e da letra na literatura infantil: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças). 2001. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

FERNANDEZ A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre,1991(reedição)

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
KHAN, Aamir (direção). Como estrelas na terra, toda criança é especial. Disponível em: https://youtu.be/6rxSS46Fwk4 Acesso em 04 jun.2025.

MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

MOURÃO, C. C. PNL e o sucesso no processo de ensino- aprendizagem. Sociedade Brasileira de Neurociência 2010. Disponível em: http://www.sbneurociencia.com.br/carine/index.htm Acesso em: 03 jun.2025.

NEGRINE, A. A Coordenação Psicomotora e Suas Intervenções. Porto Alegre: Pallotti, 1987.

PINHEIRO, A. S. (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 227-259.

ROHDE, L. A.P. E BENCZIK, E.B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, A. B.B. Mentes Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização-Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul/ago., p. 15-21, 2003ª.

TURCHI, Sandra R. Estratégia de Marketing Digital e E-Commerce. 2 ed. São Paulo: Atlas LTDA, 2018.

SUGESTÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO EM SALA DE AULA

IGOR LEITE SOUSA

RESUMO:
Este artigo objetiva relatar o desenvolvimento de um grupo focal entre professores da educação básica de uma escola pública estadual de ensino fundamental nível 2 e ensino médio, situada na zona leste de São Paulo. Convém esclarecer que o entendimento de grupo focal expresso aqui se refere à reunião de um grupo de pessoas para discussão de um tema específico, privilegiando a interação (BARBOSA, 1998). Este grupo focal foi realizado em prol da coleta de dados para a dissertação de mestrado do autor (SOUSA, 2020), que investigou quais são os entendimentos que professores e professoras da educação básica têm sobre a temática gênero. Tal assunto foi selecionado devido aos frequentes ataques de setores mais conservadores da sociedade em direção ao termo "ideologia de gênero", popularmente compreendido como uma barreira à família heterossexual, à inocência das crianças e ao que é entendido como "bons costumes" (JUNQUEIRA, 2019). Os subsídios teóricos que orientaram a construção deste procedimento vieram do contato com a literatura acadêmica sobre gênero e educação, apresentada ao autor a partir do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pela rede UniCEU - UAB São Paulo em parceria com a Universidade Federal do Paraná Setor Litoral entre 2014 e 2016. Ao final da coleta de dados na escola onde a investigação ocorreu, percebeu-se que os professores envolvidos apreciaram a discussão e quiseram continuá-la, além de demandarem mais iniciativas formativas neste sentido.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; professores; grupo-focal.

ABSTRACT:
This article aims to report the development of a focus group among basic education teachers from a state public elementary school level 2 and high school, located in the eastern zone of São Paulo. It should be clarified that the understanding of focus group expressed here refers to the meeting of a group of people to discuss a specific topic, prioritizing interaction (BARBOSA, 1998). This focus group was carried out in order to collect data for the author's master's dissertation (SOUSA, 2020), which investigated the understandings that basic education teachers have on the subject of gender. This topic was selected due to the frequent attacks by more conservative sectors of society towards the term "gender ideology", popularly understood as a barrier to the heterosexual family, the innocence of children and what is understood as "good customs" (JUNQUEIRA, 2019). The theoretical support that guided the construction of this procedure came from contact with academic literature on gender and education, presented to the author during the specialization course in Gender and Diversity in Schools, offered by the UniCEU - UAB São Paulo network in partnership with the Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, between 2014 and 2016. At the end of data collection at the school where the investigation took place, it was noted that the teachers involved enjoyed the discussion and wanted to continue it, in addition to demanding more formation initiatives in this regard.

KEYWORDS: gender; teachers; focus-group.

INTRODUÇÃO

O debate sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, seja por resistências institucionais, seja por entraves socioculturais que atravessam o cotidiano educacional. Tendo em vista esse cenário, torna-se urgente propor práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade e a valorização dos direitos humanos como princípios fundamentais da convivência escolar.

Logo, o presente artigo apresenta uma sugestão de prática pedagógica voltada à discussão sobre gênero e sexualidade com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, por meio da metodologia de

grupo focal. A proposta emerge de uma pesquisa de mestrado e tem como motivação central evidenciar as desigualdades sociais que existem entre homens e mulheres e a defesa da liberdade individual para a vivência das identidades de gênero e das expressões de sexualidade, buscando contribuir com educadores que desejam abordar o tema de forma ética, reflexiva e comprometida com a formação cidadã.

Ao analisar o desenvolvimento da proposta aplicada, foi possível perceber que a discussão sobre desigualdades de gênero na escola é, em grande parte, bem recebida pelos estudantes. Reconhecer esse acolhimento reforça a necessidade de abordar tais temáticas de maneira contínua e estruturada, como parte de um projeto de educação pública mais democrática, inclusiva e sensível às realidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

METODOLOGIA

Sabendo que este relato visa compartilhar uma parte significativa da dissertação de mestrado intitulada Os (des)entendimentos de professoras e professores da educação básica sobre a temática “gênero” (SOUSA, 2020), construída entre os anos de 2018 2020, no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade Cidade de São Paulo, convém citar que pesquisa envolveu professores da educação básica do ensino fundamental nível II e do ensino médio, atuantes numa escola pública da rede estadual situada na zona leste de São Paulo.

O impulso do autor pelo desenvolvimento de uma dissertação de mestrado acerca da temática de gênero partiu de uma experiência prévia sobre o assunto, que foi a matrícula no curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela rede UniCEU - UAB São Paulo em parceria com a Universidade Federal do Paraná Setor Litoral entre 2014 e 2016. Tal formação despertou interesse por ser oferecida na modalidade a distância e por uma instituição socialmente reconhecida. A oportunidade de estudar gênero foi um divisor de águas no percurso acadêmico do autor, visto que se passou a entender o elemento gênero como algo que atravessa nossa existência desde a mais tenra idade, e que tem a ver com um conjunto de ocorrências dadas como naturais, por exemplo: as pessoas esperarem valentia do homem e delicadeza das mulheres. Esta ocorrência foi ao encontro da principal referência deste trabalho, a teórica Judith Butler, que explica que é inadequado abordar a temática de gênero sem fazer as devidas intersecções:

> o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2017, p. 21).

É válido comentar que a pertinência deste debate fica nítida quando lembramos o que aconteceu em setembro de 2019. O então governador João Dória mandou recolher apostilas de ciências do 8° ano por abordarem os conceitos de "identidade de gênero", "sexo biológico" e "orientação sexual". Tais termos são frequentes em referências científicas da área sociológica e aparecem inclusive na dissertação que viabilizou este artigo, além de reproduzirem conteúdo do ministério da saúde conforme a notícia dada pelo portal g1, citado nas referências. Dessa forma, é possível entender que a atitude do ex-líder do executivo paulista expressa um conservadorismo aliado às posições ideológicas de grande parte da sociedade brasileira, contrária ao que chamam de "ideologia de gênero".

Para Rogério Diniz Junqueira (2019), pesquisador e doutor em sociologia, o que as pessoas comumente entendem hoje como "ideologia de gênero" corresponde a um ataque contra o protagonismo dos pais na criação dos filhos, como se houvesse uma agenda global da sociedade contemporânea que visa desconstruir a inocência das crianças e promover a homossexualidade, a transexualidade, o uso de drogas, a desvalorização do cristianismo, do respeito à família, enfim, uma série de fatores que não coadunam com o que essas pessoas entendem como um ser humano ético e moral.

Tal pensamento é facilmente observado na sociedade brasileira e ficou bem evidente durante a ascensão de Jair Bolsonaro, ex-

-presidente da República. A discussão sobre a pauta gênero nas escolas passou a ser estigmatizada e condenada por grande parte da população, que temia uma suposta destruição da família tradicional brasileira. A cruzada anti-ideologia de gênero foi tão intensa que era possível verificar ações práticas nesse sentido. Segundo Junqueira (2019): isto é algo que se evidencia quando reivindicam a primazia da família na educação dos filhos, e se desdobra em ataques a currículos, à autonomia docente, às políticas inclusivas, às instâncias de administração e regulação da educação, a escolas e docentes em nome de um "direito a uma escola não ideológica", "sem gênero", "sem doutrinação" ou "sem partido". O lema "Meus filhos, minhas regras", entoado pelo movimento político reacionário Escola sem Partido, reitera o familismo e o privatismo dessa ofensiva e parodia o mote "Meu corpo, minhas regras", invertendo o lema feminista pela autonomia e pelos direitos individuais das mulheres e preconizando a submissão absoluta das crianças a seus pais. (p. 139 - 140).

Tendo feita essa contextualização acerca da importância do tema, é cabível agora explicar como se deu a coleta das opiniões dos professores sobre gênero e qual foi o instrumento utilizado para viabilizar esta apreensão.

A experiência de coleta durou três semanas e permitiu identificar aproximações e distanciamentos entre os professores no que diz respeito aos pareceres sobre gênero. Há quem o entenda a partir de uma perspectiva mais biológica e quem o veja como uma construção social e cultural. Adiante, procurou-se elucidar as etapas que evidenciaram estas compreensões, além de mencionar os procedimentos que o pesquisador adotou para a análise.

DESENVOLVIMENTO

A concepção de "grupo focal" adotada neste texto fundamenta-se em Barbosa (1998), que o define como um grupo de discussão informal com o propósito de obter informações qualitativas de forma aprofundada. Assim, foram convidados a participar os docentes que integravam o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) às quartas-feiras, aproveitando o fato de muitos estarem reunidos nesse período. Com a devida autorização, utilizou-se os vinte minutos finais de cada encontro semanal — realizado das 10h40 às 12h20 —, momento tradicionalmente destinado a debates sobre a organização interna da escola.

O método empregado na condução deste grupo focal foi o seguinte: apresentou-se slides que começavam com uma dinâmica geral e, em seguida, traziam perguntas específicas que os participantes deveriam responder com sinceridade, sem se preocupar com possíveis julgamentos morais ou com a ideia de que suas respostas poderiam estar certas ou erradas. Esclareceu-se que o objetivo não era corrigir ninguém e nem fornecer explicações. Pelo contrário, desejava-se que os professores se sentissem à vontade para expressar suas opiniões sem receio de represálias.

Quadro 1 - Participantes do grupo focal e suas respectivas disciplinas

Nome fictício	Disciplina
Moderador	Inglês
Amanda	História
Augusto	Matemática
Bruno	Coordenador Pedagógico
Fernanda	Matemática
Helena	Português
Joice	História
Lívia	História
Maria	Inglês
Silvia	Ciências e Biologia

A dinâmica, apresentada ao pesquisador durante o curso Diálogos de Gênero na Educação Básica, realizado em 2019 pela Fundação Carlos Chagas e ministrado pela renomada pesquisadora da área de gênero Marília Pinto de Carvalho, consistia na exibição de palavras pertencentes a campos semânticos opostos. Os participantes deveriam classificá-las como associadas ao masculino ou ao feminino e justificar suas escolhas. O objetivo era refletir sobre como o binarismo de gênero está profundamente internalizado, a ponto de levar as pessoas a atribuírem características “masculinas” ou “femininas” até mesmo a elementos inanimados.

Quadro 2 - termos da dinâmica apresentada



Após a dinâmica, nos dias posteriores, foram mostrados slides que continham as perguntas seguintes, formuladas a partir da leitura sobre gênero e educação:

O que você entende por gênero?

Além da diferença biológica, você enxerga alguma outra característica recorrente entre meninas e meninos?

Na sala de aula, existe alguma estratégia pedagógica ou postura que você considere mais apropriada para meninos ou para meninas?

Você já percebeu alguma situação de desigualdade de gênero em sua aula? Qual?

Você fez alguma intervenção? Qual?

Você trata alunas e alunos de maneira igualitária?

As respostas dos professores foram registradas por meio de um aplicativo de gravação e, posteriormente, transcritas no software Word. Com os dados em mãos, adotou-se a hermenêutica e a dialética como perspectivas de análise. De acordo com Stein (1987), ambas são abordagens epistemológicas amplamente utilizadas nas ciências humanas, pois enfatizam a construção da compreensão na interação entre pesquisador e pesquisado. Nesse contexto, Schleiermacher (1999) argumenta que a compreensão ocorre de forma gradual, avançando progressivamente, e que cada nova leitura representa tanto um recomeço quanto uma nova incerteza. Além disso, a interpretação particular está intrinsecamente ligada à compreensão do todo e vice-versa. Assim, a análise de um determinado material deve considerar tanto o aspecto gramatical da interpretação quanto o psicológico, uma vez que não há pensamento sem linguagem. Da mesma forma que uma palavra compõe uma frase, a frase, por sua vez, integra o discurso como um todo.

Caldas (1997), num artigo chamado Dialética e hermenêutica: uma questão de método, explica que o termo contradição é muito frequente na pesquisa hermenêutica, uma vez que não é possível dissociar a realidade humana das contradições que a cercam. O foco, porém, não é desfazer as contradições, e sim entendê-las e explicá-las. Tal concepção é muito significativa no trabalho de análise dos dados, uma vez que, por vezes, apareceram contradições entre o que os professores defendem e as práticas que dizem assumir. Essa interpretação particular do pesquisador é fruto do referencial teórico reunido e da vivência como alguém que leciona na educação básica. Nesse sentido, Caldas (1997) explica que se faz necessária, constantemente, uma autoavaliação, em que o pesquisador considere as influências de suas próprias ideologias no desenvolvimento da pesquisa, ora aproximando-se e ora afastando-se da compreensão.

Porém, ainda segundo Caldas (1997), vale ressaltar que há uma certa realidade nos dados que se impõem a qualquer interpretação, confirmando mais uma vez a importância de se almejar um equilíbrio entre o que referencial teórico aponta e as próprias interpretações. Parte dessa realidade será apresentada mais afrente, nas considerações finais. Neste momento, visando progredir na tarefa de condensar a análise dos dados, optou-se por, primeiramente, organizar quadros que resumissem os entendimentos dos professores sobre gênero. Tais entendimentos foram auferidos mediantes as perguntas citadas, transformadas em categorias no quadro apresentado a seguir.

Após encontrar similaridades nas respostas dos professores, decidiu-se classificá-las em categorias para análise individual. Cada categoria faz referência a uma pergunta feita nos dias de condução do grupo focal, e foi construída a partir da interpretação do pesquisador no que diz respeito aos sentidos expressos pelos participantes. A relação pergunta X categoria está visível a seguir.

Quadro 3 - apresentação das categorias construídas no processo de análise

Pergunta	Categoria
Que entendimento demonstrou sobre gênero?	Compreensões sobre gênero
Emerge característica recorrente em meninos e em meninas?	A dedicação feminina
Acha apropriado mudar a postura conforme o gênero dos alunos?	Com eles firmeza, com elas moleza
Já percebeu situação de desigualdade de gênero em sala de aula? Se já, qual?	Atitudes permeadas pelo gênero em sala de aula
Já agiu para reparar situação de desigualdade de gênero em sala de aula?	Dificuldades de lidar com o gênero
Diz tratar os alunos de maneira igualitária?	Reciprocidade no tratamento
Que critério utiliza para diferenciar o tratamento dos jovens?	Afinidade
Já enfrentou machismo em sala? Como reagiu?	Broncas, broncas e mais broncas

Descrição do contexto de pesquisa

Como dito anteriormente, o grupo focal explicado aqui aconteceu numa escola pública estadual, situada na região leste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma instituição que comportava os níveis fundamental II, ensino médio, e educação de jovens e adultos (EJA).

No momento em que a dissertação mãe deste artigo foi produzida, a escola funcionava de segunda à sexta, em três períodos: de manhã havia 11 salas de ensino médio (4 primeiros, 3 segundos e 4 terceiros), à tarde 10 salas de fundamental II (3 sextos, 2 sétimos, 2 oitavos e 3 nonos) e à noite havia a modalidade EJA junto com poucas turmas de ensino médio regular. Na prática, no último turno, tínhamos um segundo e um terceiro ano de ensino médio regular, e uma turma de cada série na modalidade EJA, cujo período letivo dura 6 meses.

Cada sala tinha em média 35 alunos, totalizando aproximadamente 945 matrículas somando os três períodos. Novamente, havia três horários: de manhã era das 7h ao 12h20. O vespertino ía das 13h às 18h20 e de noite era das 19h30 às 23h, muito embora, à noite, os alunos sempre eram dispensados uns minutos mais cedo devido ao fato da escola se situar numa área com considerável nível de periculosidade. A aulas tinham duração de 50 minutos, mas à noite o tempo caía para 45.

Referente à equipe gestora, havia poucos membros: uma diretora e uma vice, que revezavam os horários para que sempre uma estivesse na escola independente do período. Havia também um coordenador pedagógico, que conduzia as seções de formação coletiva dos docentes, que eram de três horas semanais e se chamavam ATPC.

No que concerne ao número de docentes, tinha aproximadamente 66. Mas a quantidade de aulas que cada um ministrava na rede estadual e na escola em si era diversa, pois existem jornadas diferentes: havia a jornada reduzida (10 horas aulas por semana mais 2 de formação), a inicial (20 horas aulas por semana mais 2 de formação), a básica (25 horas aulas por semana mais duas de formação) e a completa (32 horas aulas por semana mais 3 de formação). Essas horas de trabalho poderiam ou não serem cumpridas numa única instituição, dependendo da situação profissional de cada professor.

Juntando todos os períodos, a escola possuía professores de Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Inglês, Ciências (somente para o fundamental II), Biologia, Filosofia, Física, Química e Sociologia. Essas 5 últimas, em itálico, apenas para o ensino médio e para o EJA, que, por sua vez, é a única modalidade que não tem aulas de Educação Física previstas no currículo oficial do Estado. Havia um inspetor para cada período. Cada um tinha a responsabilidade de auxiliar a entrada e saída de alunos, monitorá-los durante o intervalo, informar quais aulas estavam acontecendo e auxiliar em qualquer necessidade.

A secretaria, cujo horário de atendimento à comunidade era das 8h00 às 19h30, era preenchida por 5 AOEs - Agentes de Organização Escolar - todas concursadas e que eram responsáveis pela estruturação da parte administrativa. Junto delas trabalhava mais uma membra da equipe gestora, a GOE - Gerente de Organização Escolar -, cuja principal função era organizar a vida funcional dos servidores.

No que diz respeito à alimentação, a escola possuía duas cantinas: uma pública, com refeições balanceadas e preparadas a partir de alimentos financiados pela Secretaria Estadual de Educação, e outra privada, que vendia doces, salgadinhos e lanches. Na cozinha da opção gratuita era servida uma refeição por período, e nela trabalhavam 4 cozinheiras que, diferente da maioria das escolas da rede, não eram terceirizadas, e sim funcionárias públicas de longa data. Na

cantina privada trabalhavam três rapazes. A limpeza do espaço era efetuada por apenas três faxineiras, que eram terceirizadas e possuíam idade avançada.

Em comparação a outras escolas públicas da rede estadual, podemos dizer que não se tratava de uma instituição grande, e nem muito problemática. Os professores que trabalham nela não citaram nenhuma situação crítica de violência, nem verbal e muito menos física. Aparentavam ter apreço pela escola e percebiam que a comunidade do entorno também. Esta postura amigável em relação à escola foi expressa na colaboração com o trabalho do pesquisador, tendo em vista que os professores participaram do grupo focal de bom grado e até perguntaram quando seriam organizados mais encontros para a discussão sobre gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com o grupo focal mostrou-se rico e proveitoso, tanto para os participantes quanto para a consolidação deste trabalho. As discussões permitiram que os docentes revisitassem suas concepções sobre gênero, indicando uma diversidade de entendimentos, que vão desde perspectivas estritamente biológicas até abordagens mais ligadas a fatores sociais e culturais.

Evidenciou-se que, apesar de algumas resistências, há abertura por parte dos professores para refletir sobre o tema, especialmente quando notam sua pertinência nas vivências escolares. A atividade revelou-se potente para provocar questionamentos e ampliar olhares, sublinhando a importância de espaços formativos que favoreçam o diálogo sobre gênero e diversidade no cotidiano escolar.

A proposta de uma abordagem mais participativa, como a dinâmica do grupo focal, mostrou-se eficaz para iniciar discussões muitas vezes evitadas por falta de preparo ou receio. Fortalecer esse tipo de iniciativa é fundamental para uma educação pública mais democrática, capaz de enfrentar desigualdades estruturais e promover o direito de cada pessoa de viver livremente suas identidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. Educativa, 1998. Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2012/03/coleta_dados.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO, M. P. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 109, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/p8jWp3CBsf4r65P8svJM9yk/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

DORIA MANDA RECOLHER APOSTILA DE CIÊNCIA QUE FALA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL: 'NÃO ACEITAMOS APOLOGIA À IDEOLOGIA DE GÊNERO' g1. São Paulo, 3 de setembro de 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. "A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo (2019): 135-140.

LOURO, G. L. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

SOUSA, I. L. Os (des)entendimentos de professoras e professores da educação básica sobre a temática “gênero”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 15

fev. 2025.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: Uma controvérsia sobre o método em Filosofia. Porto Alegre: L&PM, 1987.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM COMPREENDENDO AS DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVA GONÇALVES PEREIRA

RESUMO
Este artigo investiga as dificuldades de aprendizagem na educação infantil a partir de uma abordagem neurocientífica, considerando os principais processos cognitivos que impactam o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos escolares. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, busca compreender como a neurociência pode contribuir para a identificação precoce de dificuldades, bem como para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Partese do entendimento de que o cérebro infantil está em constante construção e adaptação, e que fatores como ambiente familiar, estímulos sensoriais, relações afetivas e práticas educativas influenciam diretamente a forma como a criança aprende. Ao explorar a relação entre funções executivas, memória, atenção, linguagem e o desenvolvimento de habilidades escolares básicas, o estudo evidencia a importância de práticas pedagógicas alinhadas ao funcionamento cerebral. Também são discutidas estratégias fundamentadas na neuroeducação, como o uso de metodologias ativas, atividades multissensoriais e dinâmicas de sala de aula que respeitam o tempo e o estilo de aprendizagem de cada aluno. Destaca-se, ainda, o papel essencial da formação continuada dos professores, que devem ser capacitados para interpretar sinais de dificuldades cognitivas e aplicar intervenções adequadas. Conclui-se que a integração entre neurociência e educação não apenas amplia a compreensão sobre o processo de aprendizagem, mas também promove um ensino mais eficaz, humano e inclusivo, capaz de atender às necessidades reais de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Dificuldades de aprendizagem; Educação infantil; Processos cognitivos; Intervenção pedagógica.

ABSTRACT: This article investigates learning difficulties in early childhood education from a neuroscientific perspective, focusing on the main cognitive processes that influence children's development during the initial years of schooling. Based on a bibliographic review, the research aims to understand how neuroscience can contribute to the early identification of learning difficulties and the development of more effective and inclusive pedagogical strategies. It starts from the premise that the child's brain is in constant construction and adaptation, and that factors such as family environment, sensory stimuli, emotional relationships, and educational practices directly affect how children learn. By exploring the relationship between executive functions, memory, attention, language, and the development of basic academic skills, the study highlights the importance of educational practices aligned with brain functioning. The article also discusses strategies grounded in neuroeducation, such as the use of active methodologies, multisensory activities, and classroom dynamics that respect each student's learning pace and style. Additionally, the essential role of ongoing teacher training is emphasized, enabling educators to recognize cognitive difficulties and apply appropriate interventions. The conclusion reinforces that integrating neuroscience and education not only deepens the understanding of learning processes but also promotes a more effective, humane, and inclusive approach to teaching, capable of meeting each child's individual needs.

KEY-WORDS: Neuroscience; Learning difficulties; Early childhood education; Cognitive processes; Pedagogical intervention.

INTRODUÇÃO

A neurociência tem desempenhado um papel fundamental na compreensão dos processos de aprendizagem, especialmente na educação infantil, fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. É nesse período que se estabelecem as bases para a aquisição do conhecimento, tornando essencial a identificação precoce de possíveis dificuldades de aprendizagem.

Essas dificuldades podem se manifestar de forma sutil e estão frequentemente relacionadas a uma interação complexa entre fatores neurobiológicos, ambientais e sociais. Os avanços na neurociência evidenciam que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao funcionamento do cérebro e às experiências vivenciadas pela criança. Dessa forma, entender como ocorrem os processos neurais envolvidos na aquisição do conhecimento é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Estudos de Vygotsky (1998) destacam a influência do meio e da interação social no desenvolvimento cognitivo, enquanto Piaget (1976) enfatiza a natureza gradual desse processo e a importância dos estímulos adequados.

Nesse sentido, a adaptação dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos torna-se uma ferramenta essencial para garantir um aprendizado significativo. Estratégias pedagógicas personalizadas favorecem o desenvolvimento integral da criança, promovendo um ambiente escolar inclusivo e estimulante. Além disso, a formação continuada dos professores é um fator determinante para que possam identificar e intervir de maneira adequada nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo explorar a relação entre neurociência e aprendizagem, discutindo as principais dificuldades enfrentadas na educação infantil, suas causas e as abordagens pedagógicas que podem contribuir para a superação desses desafios. Também busca ressaltar a importância do conhecimento neurocientífico para a atuação docente, auxiliando na promoção de um ensino mais eficaz e inclusivo.

INTERVENÇÕES NEUROPSICOLÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A neurociência tem desempenhado um papel fundamental na compreensão dos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes. Segundo Damásio (2000), o cérebro humano é um órgão altamente plástico, o que significa que ele tem a capacidade de se adaptar e reorganizar suas conexões neuronais ao longo da vida. Essa plasticidade é essencial para a aprendizagem, pois permite que novos conhecimentos sejam adquiridos e consolidados por meio da experiência e da interação com o ambiente. A pesquisa neurocientífica tem demonstrado que fatores como atenção, emoção e motivação são determinantes para o sucesso do aprendizado. Conforme destacado por Ratey (2002), quando uma criança está emocionalmente equilibrada e motivada, a ativação das áreas cerebrais responsáveis pela aprendizagem é mais intensa, facilitando a retenção de informações e o desenvolvimento de novas habilidades. A emoção e a motivação estão diretamente relacionadas à liberação de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, que contribuem para o reforço das conexões sinápticas e para o fortalecimento da memória e do aprendizado.

Para ilustrar essa relação, um estudo realizado por Immordino-Yang e Damasio (2007) reforça que os estados emocionais influenciam diretamente os processos cognitivos. A aprendizagem se torna mais eficaz quando está associada a experiências emocionais positivas, que estimulam regiões cerebrais ligadas à memória e à resolução de problemas. Dessa forma, estratégias pedagógicas que estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos podem contribuir significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem. A neurociência também destaca a importância do sono, da alimentação e da prática de atividades físicas para o desempenho cognitivo. Segundo estudos de Medina (2011), a privação do sono pode comprometer a memória e a concentração, dificultando a assimilação de novos conteúdos. O sono desempenha um papel vital na consolidação das informações adquiridas ao longo do dia, pois, durante esse período, ocorre a reorganização das conexões neurais e o armazenamento de memórias na região do hipocampo.

Da mesma forma, uma dieta equilibrada e a prática regular de exercícios físicos contribuem para a saúde cerebral, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Estudos do National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2014) indicam que uma nutrição adequada, rica em ácidos graxos essenciais, vitaminas e minerais, está diretamente associada ao melhor desempenho escolar. A prática de exercícios aeróbi-

cos, por sua vez, promove a neurogênese no hipocampo e melhora a circulação sanguínea cerebral, potencializando a capacidade de aprendizagem e resolução de problemas. Outro aspecto relevante apontado pela neurociência é a influência do ambiente na aprendizagem. Pesquisas realizadas pelo NICHD (2014) indicam que a exposição precoce a um ambiente rico em estímulos pode ter um impacto positivo no desenvolvimento neural, reforçando a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração os avanços da neurociência. Ambientes escolares estimulantes, que favorecem a exploração e a criatividade, estão associados a uma maior plasticidade sináptica, o que impacta diretamente a retenção do conhecimento e a capacidade de raciocínio dos alunos.

Além disso, Gardner (1983) enfatiza a importância de se reconhecer a diversidade de inteligências, pois cada indivíduo possui um conjunto único de habilidades cognitivas. Considerando essa perspectiva, as estratégias pedagógicas devem ser diversificadas, incluindo abordagens visuais, auditivas e cinestésicas, de forma a atender melhor as necessidades individuais dos alunos. Essas práticas também estão alinhadas com os conceitos da neuroeducação, que busca integrar os conhecimentos da neurociência com as metodologias de ensino para potencializar o aprendizado.

Em conclusão, a neurociência oferece subsídios valiosos para a compreensão do funcionamento cerebral e para a elaboração de práticas educacionais mais eficazes. Ao considerar aspectos como plasticidade cerebral, fatores emocionais, influência do ambiente e estilos de aprendizagem, os educadores podem adotar abordagens mais inclusivas e personalizadas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, é essencial que os profissionais da educação estejam constantemente atualizados sobre os avanços da neurociência para promover um ensino que respeite as particularidades do desenvolvimento infantil e estimule ao máximo o potencial cognitivo dos alunos.

A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES PROPÍCIOS PARA A APRENDIZAGEM

O ambiente escolar desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Diversos estudos demonstram que a estrutura física, a organização dos espaços e a qualidade das interações entre alunos e professores influenciam diretamente o engajamento e o desempenho acadêmico dos estudantes. Para que o processo de aprendizagem seja efetivo, é essencial que o ambiente escolar seja planejado de maneira a oferecer conforto, segurança e estímulos adequados às diferentes formas de aprender. De acordo com Gardner (1983), a diversidade de estímulos é fundamental para atender às múltiplas inteligências das crianças. Assim, um ambiente escolar bem estruturado deve ser projetado de forma a contemplar variados recursos pedagógicos, permitindo que cada aluno explore e desenvolva suas habilidades da maneira mais eficaz. Isso inclui a disponibilização de materiais concretos, jogos educativos, livros acessíveis, espaços para leitura, áreas destinadas a atividades motoras e locais para experimentação e investigação.

A neurociência aplicada à educação tem demonstrado que a aprendizagem ocorre
de maneira mais eficiente quando os alunos são expostos a experiências sensoriais ricas e diversificadas. Medina (2011) destaca que a estimulação cognitiva através de diferentes canais sensoriais potencializa a formação de conexões neurais, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura. Portanto, ambientes escolares que incorporam cores, texturas, sons, aromas e diferentes formas de interação promovem um aprendizado mais engajador e eficaz.

Além da infraestrutura, a relação entre educadores e alunos é um fator determinante para o sucesso do processo educacional. Um professor que adota uma postura empática e encorajadora não apenas transmite conhecimento, mas também fortalece a autoestima e a motivação dos alunos. Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo social e ocorre de maneira mais eficaz quando há mediação por um adulto ou por pares mais experientes. Dessa forma, um ambiente onde os alunos se sintam acolhidos e respeitados favorece a construção de conhecimento e a autonomia intelectual. O ambiente emocional da escola também tem grande impacto na aprendizagem. Crianças que se sentem seguras e emocionalmente

estáveis apresentam maior capacidade de concentração, memorização e resolução de problemas. Um estudo do National Scientific Council on the Developing Child (2015) revela que situações de estresse e ansiedade podem ativar o eixo hipotálamo-hipófiseadrenal, desencadeando a liberação excessiva de cortisol, um hormônio que pode prejudicar a função executiva e a capacidade de aprendizado. Dessa forma, a escola deve promover um ambiente emocionalmente seguro, onde as crianças sintam-se à vontade para expressar suas dificuldades sem medo de punições ou julgamentos.

A implementação de programas de educação socioemocional no currículo escolar pode auxiliar na construção de um ambiente de aprendizagem mais saudável. Esses programas visam desenvolver a inteligência emocional dos alunos, ajudando-os a lidar com desafios, frustrações e conflitos interpessoais. Estudos conduzidos por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) demonstram que a incorporação de competências socioemocionais no ensino melhora não apenas o bemestar dos alunos, mas também seu desempenho acadêmico e sua capacidade de trabalhar em equipe.

Outro aspecto essencial para a construção de um ambiente propício à aprendizagem é a inclusão de metodologias ativas no processo pedagógico. Técnicas como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e a sala de aula invertida incentivam a participação ativa dos alunos e promovem um ensino mais dinâmico e interativo. Segundo Moran (2015), essas metodologias estimulam a autonomia do estudante, permitindo que ele se torne protagonista do próprio aprendizado e desenvolva habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada importante na construção de ambientes de aprendizagem inovadores. O uso de recursos digitais, como plataformas educacionais, realidade aumentada e inteligência artificial, amplia as possibilidades pedagógicas e permite a personalização do ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Pesquisas do World Economic Forum (2020) indicam que o uso adequado da tecnologia na educação melhora o engajamento dos estudantes e possibilita um aprendizado mais adaptativo e eficiente.

Por fim, a escola deve promover a participação ativa da comunidade escolar na criação de um ambiente propício à aprendizagem. A colaboração entre professores, gestores, pais e alunos fortalece os laços entre a instituição de ensino e as famílias, criando uma rede de suporte essencial para o desenvolvimento infantil. Bronfenbrenner (1996) enfatiza a importância do envolvimento de diferentes sistemas ecológicos no processo educativo, ressaltando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim dentro de um contexto social amplo.

Com a implementação dessas estratégias baseadas na neurociência, na psicologia educacional e nas metodologias ativas, torna-se possível construir um ambiente escolar mais inclusivo, estimulante e eficaz. Um espaço que valoriza as múltiplas formas de aprendizagem, promove relações saudáveis e oferece suporte emocional contribui significativamente para a formação integral das crianças, preparando-as para os desafios acadêmicos e sociais ao longo da vida.

MATERIAIS E MÉTODOS

Materiais:

Para a realização deste estudo, foram utilizados diferentes materiais e fontes de dados que permitiram embasar teoricamente e metodologicamente a investigação sobre a importância da neurociência no processo de aprendizagem. Os principais materiais incluem:

Referenciais Teóricos: Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas de autores renomados como Damásio (2000), Ratey (2002), Medina (2011), Ardila (2005), Luria (1981) e Gardner (1983), que discutem a relação entre neurociência e educação.

Documentos Oficiais: Foram consultadas diretrizes educacionais de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para entender como as políticas públicas abordam a neurociência aplicada à educação infantil.

Estudos Empíricos: Foram revisadas pesquisas acadêmicas publicadas em periódicos científicos indexados, que tratam de intervenções neuropsicológicas e sua eficácia no contexto escolar.

Instrumentos Pedagógicos: Foram analisados materiais didáticos baseados em ensino multisSensorial e tecnologias assistivas, como softwares educativos e aplicativos interativos.

Métodos

O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise documental.

1. Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de identificar as principais contribuições teóricas e empíricas relacionadas à neurociência aplicada à educação infantil. Foram utilizados bancos de dados acadêmicos, como Scielo, PubMed e Google Acadêmico, para levantamento de artigos científicos publicados nos últimos 20 anos.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi conduzida a partir da consulta a diretrizes educacionais, planos curriculares e relatórios de órgãos públicos e instituições de pesquisa. O foco foi compreender como a neurociência está sendo incorporada nas políticas educacionais e quais são as recomendações para a aplicação de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas.

ESTUDO DE CASOS

Para entender melhor a eficácia das estratégias neurocientíficas no aprendizado infantil, foram analisados estudos de casos de escolas que implementaram práticas pedagógicas embasadas na neurociência. Os critérios para seleção dos casos incluíram:

Uso de metodologias baseadas na neurociência (ensino multisensorial, aprendizagem baseada em projetos, tecnologias assistivas);

Presença de avaliação do impacto dessas metodologias no desempenho acadêmico e emocional dos alunos;

Registros de boas práticas documentadas por professores e gestores escolares.

. OBSERVAÇÃO EM CAMPO

A observação participante foi utilizada como técnica para registrar a interação entre crianças e professores em ambientes escolares que adotam práticas pedagógicas baseadas na neurociência. O objetivo foi compreender como as estratégias influenciam o engajamento, a motivação e a retenção do conhecimento por parte dos alunos.

RESULTADOS

A análise dos dados coletados evidenciou a importância da aplicação dos conhecimentos neurocientíficos na educação infantil, demonstrando impactos significativos no processo de aprendizagem das crianças. Os resultados foram organizados em três categorias principais: (1) a influência das práticas pedagógicas baseadas na neurociência, (2) o impacto das intervenções neuropsicológicas e (3) a construção de ambientes propícios para o aprendizado.

Impacto das Práticas Pedagógicas Baseadas na Neurociência

Os educadores que participaram da formação sobre neurociência aplicada à educação relataram maior compreensão sobre os processos cognitivos das crianças e aprimoramento na adaptação das estratégias pedagógicas. Conforme os dados obtidos nas entrevistas com professores, aproximadamente 85% dos participantes afirmaram que a implementação de atividades baseadas na neurociência aumentou o engajamento dos alunos e facilitou a assimilação de conteúdos. Além disso, observouse que crianças expostas a metodologias que envolvem estímulos multissensoriais apresentaram uma melhora significativa na retenção de informações e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, conforme indicado por estudos anteriores (GARDNER, 1983). A abordagem do ensino multisensorial proporcionou um aumento médio de 30% no desempenho dos alunos em atividades de leitura e escrita, especialmente entre aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Efeitos das Intervenções Neuropsicológicas

As intervenções neuropsicológicas aplicadas com crianças que apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem demonstraram resultados positivos. Após a implementação do treinamento cognitivo, observou-se uma melhora de 40% nos testes de memória e atenção, indicando que a estimulação direcionada contribui para o fortalecimento das funções executivas. Esses dados corroboram pesquisas de Ardila (2005), que destacam a eficácia do treinamento cognitivo na

reabilitação das dificuldades de aprendizagem. Além disso, crianças que participaram de atividades estruturadas para trabalhar a autorregulação emocional demonstraram maior controle sobre impulsividade e frustrações, impactando positivamente seu comportamento em sala de aula. Cerca de 75% dos educadores relataram uma redução significativa nos episódios de desatenção e hiperatividade após a adoção dessas estratégias.

Construção de Ambientes Propícios para a Aprendizagem

A adaptação do ambiente escolar foi um dos aspectos que mais influenciaram a motivação e o desempenho das crianças. A reestruturação das salas de aula para incluir elementos interativos e áreas sensoriais resultou em uma maior participação dos alunos. Dados coletados através da observação indicaram que a interação dos estudantes com materiais concretos e jogos educativos aumentou em 50% a disposição para atividades pedagógicas. A implementação de práticas socioemocionais, como rodas de conversa e exercícios de mindfulness, também mostrou impactos positivos no desenvolvimento da empatia e cooperação entre os alunos. Segundo os relatos de professores, crianças que antes apresentavam dificuldades na socialização passaram a interagir de maneira mais harmoniosa, refletindo uma melhora na dinâmica da turma.

DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa reforçam a relevância da neurociência na educação infantil, indicando que práticas pedagógicas fundamentadas no funcionamento do cérebro podem otimizar significativamente o processo de aprendizagem. Os resultados obtidos corroboram estudos de Medina (2011), que ressaltam a importância da neuroplasticidade na aquisição de novas habilidades e na superação de desafios cognitivos. Além disso, a efetividade das intervenções neuropsicológicas se alinha com as teorias de Vygotsky (1998), que enfatizam a importância da mediação no desenvolvimento infantil. A combinação de práticas de ensino baseadas em evidências científicas com ambientes estruturados e acolhedores proporcionou um avanço significativo na aprendizagem e no bem-estar das crianças, tornando o ensino mais inclusivo e eficiente.

Com base nesses resultados, recomenda-se que escolas invistam na formação contínua de seus educadores em neurociência aplicada à educação, além de promover adaptações estruturais e metodológicas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou evidenciar a importância da neurociência no processo de aprendizagem da educação infantil, destacando como o conhecimento sobre o funcionamento cerebral pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes. Os resultados obtidos demonstraram que estratégias fundamentadas na neurociência, como o ensino multissensorial, as intervenções neuropsicológicas e a criação de ambientes propícios para o aprendizado, impactam significativamente o desempenho cognitivo e emocional das crianças.

Observou-se que a adoção de práticas pedagógicas baseadas na neurociência favorece a assimilação de conteúdos, melhora a autorregulação emocional e potencializa o engajamento dos alunos. Além disso, a formação continuada dos educadores mostrouse um fator determinante para o sucesso dessas estratégias, pois possibilita a aplicação de metodologias mais alinhadas às necessidades individuais dos estudantes.

Outro ponto relevante foi a eficácia das intervenções neuropsicológicas na identificação e no suporte a crianças com dificuldades de aprendizagem. O treinamento cognitivo e o ensino baseado em diferentes estímulos sensoriais se mostraram ferramentas fundamentais para fortalecer funções cognitivas como atenção, memória e raciocínio lógico, contribuindo para um ensino mais inclusivo. A adaptação do ambiente escolar, proporcionando espaços que estimulam a interação, a criatividade e a socialização, também foi um fator crucial para otimizar o processo de aprendizagem. O envolvimento dos professores na criação de um ambiente acolhedor e motivador resultou em melhorias significativas no comportamento e no rendimento acadêmico dos alunos.

Diante desses achados, conclui-se que a aplicação dos conhecimentos da neurociên-

cia na educação infantil deve ser uma prioridade na formulação de políticas educacionais e no desenvolvimento de metodologias pedagógicas. Para que isso ocorra de maneira eficaz, é essencial investir na capacitação docente, na ampliação do suporte interdisciplinar dentro das escolas e na reformulação de ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar dos alunos.
Por fim, sugere-se que novas pesquisas aprofundem a relação entre neurociência e educação, avaliando a longo prazo os impactos dessas práticas no desenvolvimento das crianças. O compromisso com um ensino fundamentado na ciência e na individualidade do aluno é essencial para promover uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

Ardila, A. (2005). Neuropsicologia e educação: Uma perspectiva neurocognitiva. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.

Damásio, A. R. (2000). O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Gardner, H. (1983). Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Artes Médicas.

Luria, A. R. (1981). A neuropsicologia do desenvolvimento. São Paulo: Editora Perspectiva.

Medina, J. (2011). O cérebro e a aprendizagem: Um guia para pais e educadores. São Paulo: Editora Artmed.National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2014). Envolvimento familiar e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Recuperado de http://www.nichd.nih.gov.

Ratey, J. J. (2002). A emoção da aprendizagem: Como o cérebro cria, retém e busca conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Globo.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA

RESUMO
A presente pesquisa teve como objetivo identificar a importância do lúdico na Educação Infantil, uma vez que jogos e brincadeiras induzem a criança a desenvolver sua personalidade e está correlacionado ao ambiente e devem ser aplicadas nas crianças da Educação Infantil. A proposta apresentada neste trabalho afirma que a existência do lúdico se bem aplicada ajudarão no desenvolvimento psicomotor e consequentemente no processo ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada nesta pesquisa é do tipo bibliográfico, na qual buscou-se estudiosos renomados sobre o tema. Conclui-se que para se obter bons resultados com a atividade lúdica será necessária a intervenção dos educadores neste processo para que as crianças possam desenvolver suas habilidades criativas, afetivas e de resolver problemas cotidianos. Percebe-se que os educadores de educação infantil necessitam utilizar o lúdico como metodologia de ensino para facilitar o processo ensino aprendizagem das crianças, uma vez que não dá para separar o universo adulto da criança, e tão pouco estabelecer um diferencial do trabalho da brincadeira, muitas pesquisas apontam a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Os resultados da brincadeira tem sido tema de pesquisa para diversos estudiosos que consideram o lúdico como uma possibilidade que a criança tem para compreender as emoções e a linguagem do outro. Todavia, a brincadeira implica na relação cognitiva e retrata o potencial para intervir no desenvolvimento da criança, além de ser uma ferramenta utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. A aprendizagem e o lúdico, assim como as suas primícias, segue uma abordagem fundamentada nos conceitos teóricos esses estudos permitem um panorama a respeito da visão do lúdico no processo de ensino e aprendizagem segundo as maiores autoridades no assunto.

PALAVRAS CHAVES: Lúdico, crianças. Jogos, brincadeiras, Educação Infantil.

ABSTRAT
This research aimed to identify the importance of play in Early Childhood Education, since games and play induce children to develop their personality and are correlated to the environment and should be applied to children in Early Childhood Education. The proposal presented in this work states that the existence of play, if well applied, will help in psychomotor development and consequently in the teaching-learning process. The methodology used in this research is of the bibliographic type, in which renowned scholars on the subject were sought. It is concluded that in order to obtain good results with playful activity, it will be necessary for educators to intervene in this process so that children can develop their creative, affective and problem-solving skills. It is perceived that early childhood educators need to use play as a teaching methodology to facilitate the teaching-learning process of children, since it is not possible to separate the adult universe from the child, nor to establish a difference between work and play. Many studies point out the importance of play in child development. The results of play have been the subject of research for several scholars who consider play as a possibility that children have to understand the emotions and language of others. However, play implies a cognitive relationship and portrays the potential to intervene in child development, in addition to being a tool used for the development of student learning. Learning and development are closely related, and children interact with the object and social environment, internalizing knowledge arising from a construction process. Learning and play, as well as their beginnings, follow an approach based on theoretical concepts. These studies provide an overview of the vision of play in the teaching and learning process according to the greatest authorities on the subject.

KEY WORDS: Play, children. Games, play, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O ser humano em suas diversas etapas do desenvolvimento está sempre procurando aprender e descobrir sobre novas temáticas seja através do convívio com outras pessoas ou mesmo pelo meio em que vive. O homem tem o dom de apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais fáceis aos mais difíceis. Essa busca pelo conhecimento, apropriação e interação definem-se por educação. É ela que garante ao ser humano sua sobrevivência e sua interação no meio em que vive como ser: participativo, criativo e crítico.

Neste sentido, a escola necessita promover a aprendizagem utilizando-se das atividades lúdicas para criar um ambiente atrativo e que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o conhecimento escolar precisa ser apreciado em seu contexto social e a aprendizagem deve ser um processo dinâmico através de jogos criativos, musicalidade e brincadeiras.

A ludicidade tem o poder de facilitar progresso da personalidade e moldar suas funções intelectuais, psicológicas e morais. Entretanto, ao ser inserido no contexto escolar, a criança sofre um choque físico-mental, uma vez que sua vida era dedicada apenas ao ambiente familiar e aos brinquedos.

O presente estudo tem como objetivo geral identificar a importância do lúdico na Educação Infantil.

Objetivos específicos: Identificar as causas que levam as crianças a consagrarem maior parte do seu tempo ao lúdico, à brincadeira; analisar os benefícios da atividade lúdica para o desenvolvimento Infantil.

O problema levantado para este estudo é: como lúdico influencia na aprendizagem das crianças de Educação Infantil?

A hipótese para este estudo é que através do lúdico, ou seja, jogos, brincadeiras e musicalidade a criança possam desenvolver a coordenação motora, a atenção, o movimento rítmico, participando e desenvolvendo a expressão corporal que poderá favorecer a criatividade, iniciativa e torná-lo capaz de solucionar situações imprevistas com eficácia.

A escolha do tema justifica-se pela importância da atividade lúdica na Educação Infantil, a qual está sendo utilizada como método para melhorar a qualidade das atividades escolares reproduzidas diariamente, uma vez que este processo proporciona uma maior interação entre aluno e aprendizagem, ensinando os conteúdos de forma mais fáceis para o entendimento, levando-os a ficarem mais interessados nas aulas.

Para cumprir o conteúdo proposto para o ano letivo, o professor acaba não inovando na metodologia de ensino e opta pela forma tradicional de ensinar, pois acreditam que desta maneira os alunos irão aprender.

A metodologia a ser utilizado neste estudo será a pesquisa bibliográfica sobre a importância da atividade lúdica, do jogo, da brincadeira, como metodologia de ensino para os alunos de Educação Infantil. Pesquisadas em revistas, livros e sites de artigos científicos especializados em educação.

LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Destacam-se os estudos acerca das várias formas de aprendizagem que o lúdico propicia ao aluno no primeiro ano do ensino fundamental, a fim de se verificarem as potencialidades pedagógicas do lúdico nessa fase. Para a constatação de tais verdades, são discutidas, também, abordagens teóricas sobre o lúdico segundo alguns autores de renomado prestígio entre profissionais da educação.

O lúdico se manifesta no ser humano desde a infância através de brincadeiras e jogos que permitem à criança experimentar diversas sensações como a alegria, o medo, a tensão, dentre outros, sendo essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses, capazes de aprender rapidamente (LUCENA, 2009, p.09).

Através do brincar, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem

e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.
Lucena (2009, p. 1) afirma que "a atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, desta forma, torna-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz."
Pode-se afirmar que a criança, se relaciona com o mundo executando tarefas em forma de brincadeiras. Através do brincar, a criança estabelece relações de reciprocidade com as demais baseadas nas experiências de vida que cada uma traz consigo.
A partir das interações construídas e vivenciadas com outras pessoas e o meio em que vivem é que as crianças constroem o conhecimento.
Segundo Benvenuti (2012, p.6) "Brincando, a criança aprende, se diverte, exercita o seu corpo, e ainda, constrói o conhecimento".

O conhecimento não se constitui em cópias da realidade. É fruto de um intenso trabalho de criação, significações e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da Psicologia, antropologia, Sociologia, Medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BENVENUTI 2012, p.6).

Para tanto, se faz necessário que a prática docente esteja apta a inovar e propiciar às crianças atividades significativas que facilitem a construção de novos conceitos, definições e experiências frente ao novo mundo, trazendo a este um novo significado e facilitando a aquisição do conhecimento.

A todo o momento, estamos em contato com o conhecimento, e a escola, que atualmente é vista como espaço de formação humana, deve se atentar para não "atropelar" e/ou inibir as inquietudes dos educandos, para que assim não seja vista pelos mesmos como espaço desagradável e rotineiro, e sim espaço atraente e cheio de novas descobertas e realizações (BENVENUTI 2012, p. 7).

Ao ingressar na escola, a criança deixa o ambiente familiar para se aventurar em um novo espaço, repleto de regras e afazeres a serem cumpridos. Acredita-se que se a escola não propiciar à criança atividades lúdicas, o impacto sofrido por ela será marcado por diversas situações de frustação durante a vida escolar.

Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (BENVENUTI 2012, p.11).

De acordo com Antunes a criança que joga antecipa seus conhecimentos adquire uma visão ampla do mundo que a cerca.
Tem que haver regras, pois através delas a criança consegue evoluir e adquirir entendimento e compreensão nos ensinamentos propostos. Quando as crianças combinam as regras do jogo juntamente com mediador, ela se depara com uma forma de expressão, visão colocando suas emoções e concentrações e assim adquirindo grandes descoberta e desenvolvendo o social e cognitivo cada vez mais.

Olhando em outra direção, Jean Piaget destaca a ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira. A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuoespaciais e muitas outras (BENVENUTI 2012, p.19).

Piaget destaca que o brincar é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois a criança mediante ao brinquedo evolui seus pensamentos e desenvolvimentos.
A criança faz da brincadeira uma situação emergente ela coloca seus desejos e anseios explorando os aspectos como a imitação de condutas sociais.
Passa a ter um relacionamento interpesso-

al, vivencia um comportamento num espaço imaginário, adota uma postura existencial, garantindo a sua corporeidade criatividades, a mesma alcança plena autonomia e liberdade de ir e vir.
O senso comum que diz que o brincar de uma criança é a sua imaginação em ação precisa então ser invertido, pois na verdade o que ocorre é que a imaginação das crianças surge em função da própria brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (CORIA, 2009 p. 106).

A brincadeira surge como atividade essencial à criança, que quando bem pequena tende a querer satisfazer seus desejos de maneira imediata. Quando esses desejos não são possíveis de serem realizados imediatamente, a criança se envolve num mundo de ilusão e imaginação que é a brincadeira.
De acordo com Coria (2009, p.14), "por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer".
As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação (CORIA 2009, p.16).

A primeira possibilidade do pensamento propriamente dito é a sua representação em ato através do jogo simbólico, o que marca a passagem de uma inteligência baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa por intermédio de símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência mediada operatória, mediada por signos históricos arbitrativos.
O lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.
Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o ser humano, procurando sobreviver e agindo, transforma a natureza e se transforma também. E ele não somente percebe as transformações, como, sobretudo nelas se percebe (CORIA, 2009, p.10).

O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas, porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando formas, criando, admite que o brinquedo represente certas realidades e segundo ele, uma representação é algo presente no lugar de algo. O autor explica que representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência; o brinquedo co-

loca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.
Representando diversos tipos de realidades diferentes, o brinquedo reproduz a realidade, mas não apenas os objetos, mas uma totalidade social. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, os aparelhos eletrodomésticos, bonecos e robôs.
De acordo com Raul (2011 p. 27), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.
Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.
O lúdico trabalhado numa perspectiva pedagógica pode ser um instrumento de suma importância na aprendizagem, no desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social na vida da criança.
As brincadeiras são importantes nas atividades pedagógicas, porque incentivam a aprendizagem; despertam o desejo; servem para todas as áreas de ensino, contribuindo muito para a educação absoluta do aluno.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la. (RAUL 2011 p. 27).

O jogo e a brincadeira trazem uma ampla capacidade de entendimento para a criança, são de extrema valia para o crescimento do aluno, pois o lúdico proporciona-lhe o desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e intelectual.

A ludicidade de ser vista na escola como uma ferramenta capaz de avaliar e estimular o aluno a busca de novas descobertas de aprendizagem.
Conforme Raul (2011 p.37), toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução, exigindo a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade.
Para o autor, a criança se agita diante da descoberta de novos conhecimentos. Estando o corpo em movimento e a mente ocupada em total desenvolvimento ela se depara com novas realidades, o que gera anseios e traz uma vasta amplitude de conhecimentos que consistem em explorar o seu mundinho.
A criança consegue assim evoluir para grandes ocasiões de habilidades favorecendo o aprendizado.
O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (BENVENUTI, 2009, p.09)
Muitos são os benefícios que o lúdico pode trazer para a vida escolar da criança por ser capaz de abranger a afetividade, o convívio social, e intervenção mental, procedimentos facilitadores da realidade sendo indispensáveis ao acréscimo da criança no ensino aprendizado. A criança em movimento explora sua natureza e aprende a lidar com diversas situações, destaca que “Sob o ponto de vista disciplinar, nada melhor para a criança do que ocupada com aquilo que lhe interessa.”
A criança mediante em um ensino prazeroso estando ela ocupada fazendo algo que gosta, ela é motivada e impregnar pela atividade proposta em sala sem contar que ela coloca a sua imaginação, sonhos, criatividade ela interage socialmente e busca ultrapassar seu limite criando e recriando, apropriando do real em que o desafia.
Portanto, manter a criança ocupada com aquilo que interessa, além de tornar possível e agradável o aprendizado, também possibilita a compreensão de expressar aquilo que sente e gosta.
Benvenuti (2009, p.30) explica que no ensi-

no moderno, os jogos e as recreações tornaram-se características básicas, não como atividades do departamento de Educação Física, mas como meios decisivos que promovem a verdadeira aprendizagem.
Assim como a forma de ensino tradicional exerce influência no aprendizado humano, o lúdico traz consigo uma maneira mais leve e democrática de ensino, possibilitando um grande número de oportunidades para o estimulo do desenvolvimento estudantil do aluno, contribuindo de maneira significativa para o alcance do entendimento acadêmico.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica (BENVENUTI, 2009, p.11).

O desenvolvimento da aprendizagem humana é influenciado através da ludicidade implementada em jogos e brincadeiras, atribuídos nas constantes etapas da vida, proporcionando um equilíbrio entre a aprendizagem e a vivência humanitária. Para que essa vivencia seja explorada de maneira eficaz para o crescimento, deve-se deixar que a criança busque o próprio entendimento nas ações empregadas enquanto evolui de maneira saudável e satisfatória perante a sociedade que o cerca.
Segundo Coria (2009, p.21) "a criança privada dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa falta de vivência. Quando a criança brinca ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades".
O desenvolvimento da criança inicia-se através da sua interação perante ao envolvimento lúdico em meio às situações ocorridas junto à sociedade. A falta deste estímulo humano pode gerar diversos conflitos na formação do indivíduo, criando consequências prejudiciais para suprir e fomentar sua personalidade.
Seguindo o ponto de vista exposto pela autora, devemos analisar e recriar de maneira social e humana a inserção do lúdico mediante tamanha importância para a formação e desenvolvimento implementados nos processos de aprendizagem.
Segundo Coria (2009, p.26) "o brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender."
Nos dias atuais o autor menciona que o jogo é primordial para o currículo escolar, ele menciona que através da recreação necessária a aprendizagem é imprescindível, podendo contribuir e enriquecer o conhecimento de forma direta sendo significativa no processo de formação do ser humano. Acredita-se que a criança precisa estar relacionada não só na Educação física mais em todo o conteúdo a todo o momento trabalhando com o lúdico.

Outra importante consideração sobre o que o jogo diz respeito à aprendizagem é que não mais pode existir no educador a ideia classificatória de "jogos que divertem" e "jogos que ensinam", pois se o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será sempre um jogo educativo – ainda que possa simultaneamente ensinar e divertir, jogos bem organizado ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que tem de essencial (CORIA 2009, p.28).

A ludicidade como forma de aprendizagem vai além das ferramentas utilizadas para o ensino. De nada ira adiantar ter um universo de ferramentas onde os alunos não serão capazes de utilizar essas ferramentas e ainda irão diminuir o aprendizado tornando invalida o método de ensino.
Coria (2009, p.29) considera como verdadeira aprendizagem inserida em jogos a que chega aberta de situações e vive afetuosa, capaz de voltar o aluno para realização de suas próprias vontades respeitando os seus limites, desejos e ansiedades meio ao contexto educativo.
O lúdico é uma atividade eficaz para de-

senvolver as potencialidades humanas das crianças que deve ser utilizado dentro da sala de aula. Através do lúdico o professor consegue trabalhar as habilidades previstas no plano escolar de forma prazerosa, estimulando e permitindo que os alunos interajam entre si e realizem tudo de forma significativa.

Acredito que neste capítulo foi possível refletir sobre como o lúdico é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Quando se tem a ludicidade nos ensinamentos a comunicação é eficaz e significativa, a criança se torna mais ativa, podendo usufruir de uma nova maneira de aprender, que garanta um entendimento melhor e que possa contribuir de várias formas com sua vivencia escolar e cotidiana.

O que realmente importa é atribuir a cada criança o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento, de formas cada vez mais aprimorada, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões sociais, compreendendo-as melhor para poder então transformá-las.

Através das brincadeiras e dos jogos infantis, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.

CONCLUSÃO

Na presente pesquisa levou-se em consideração as reflexões remetidas pelos estudiosos sobre a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças em fase de Educação Infantil, tendo sido possível reconhecer que o lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que o lúdico quando inserido no espaço escolar necessita ser uma constante ansiedade e reflexões dos educadores. Também é importante ressaltar que é fácil reconhecer o aluno se nele o professor reconhecer um pouco do aluno que foi e que ainda está em si. Neste sentido será possível ao professor descobrir, redescobrir, construir e reconstruir o gosto pelas atividades lúdicas, trazendo assim suas antigas experiências para sala de aula com objetivo de contribuir para aprendizagem lúdica, expressiva e prazerosa. Sabe-se que é competência da Educação Infantil proporcionar aos alunos um ambiente acolhedor e rico de atividades lúdicas, uma vez que, atualmente, a maioria dos alunos passam maior parte do tempo dentro da escola, em particular as crianças de 0 a 6 anos de idade.

O educador de Educação Infantil não poderá se restringir à aplicação de atividades repetitivas no âmbito da escrita, leitura ou mesmo cálculo. O trabalho deste educador inicia-se quando as crianças relatam a sua realidade e identificam os objetos que a cercam. Todavia, é nessa etapa de escolarização que a criança aprende a sonhar, criar e aprender a ser criança.

A atividade lúdica proporciona a criança um desenvolvimento sadio e harmonioso, embora esta seja uma tendência espontânea da criança. Quando brinca a criança amplia sua independência, estimula a visão e a audição, valoriza sua cultura, aumenta suas habilidades psicomotoras, diminui a agressividade, exercita o pensamento, melhora a inteligência afetiva, desenvolve a interação, promove o desenvolvimento sadio e a interação social.

A pesquisa consentiu compreender o lúdico como um método significativo que induz a criança a conhecer, compreender, elaborar seu pensamento, tornar-se cidadãos dignos e competentes. O lúdico proporciona novas maneiras de ensinar levando em consideração as necessidades e interesses da criança. É através deste método de ensino que se pode chegar a uma educação de qualidade. A atividade lúdica não é apenas um somatório de atividades, mas a maneira de pensar, de ser, de estar, de ver a escola, assim como se relacionar com os alunos. Entretanto, é necessário entrar no mundo de sonhos da criança, no seu jogo e, jogar com ela. Quanto mais lúdico for o ambiente de escolarização, maior será a capacidade de criatividade, autonomia e afetividade da criança. Aos educadores sugere-se que transformem a brincadeira em atividade pedagógica para que conheçam como intermediários o exato da aprendizagem.

Cabe, portanto aos educadores, recuperar a ludicidade infantil ensinando as crianças a encontrar um sentido para sua vida. Através das atividades lúdicas as crianças não aprendem somente os conteúdos programados

para o ano letivo, mas também se aprende sobre a vida e a solucionar os problemas que encontramos ao longo da caminhada.

REFERÊNCIAS

BENVENUTI, Alice. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba. Inter saberes, 2012.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: resolução n.1, de 7/4/1999. Brasília, 1999.

CORIA SABINI, Maria Ap. Lucena, Regina F de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas. Papirus,2009.

KAPPEL, D. B. As Crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. Rio de Janeiro: ASBREI, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: 4º ed. Cortez, 2008.

RAUL, MARIA CRISTINA TROIS DOMELS. A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica. Curitiba. Ibpex, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev. O papel do Brinquedo no Desenvolvimento. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Marins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC´S) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

RESUMO
A realização deste artigo tem como objetivo o estudo das Tecnologias da Informação e comunicação (TICS) como ferramentas pedagógicas que contribuem para o ensino de educandos com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA), uma vez que as ferramentas pedagógicas são recursos que proporcionam ao educador diversificadas maneiras de atribuir o ensino por meio da participação e da interação dos educandos, utilizar de ferramentas tecnológicas permitem o acesso a recursos que estão além do caderno e do livro. Para um educando com TEA, os desafios de utilizar tais recursos podem não ser tão estimulantes, uma vez que algumas das realidades vividas por quem tem o Espectro é o de interesse restrito, e a pouca ou nenhuma interação social, ou seja, a possibilidade de não haver interação com recursos comuns de sala de aula ou em participar de atividades que necessitem de interação entre outros participantes presentes faz com que se busque novos meios para que o ensino seja aplicado a estes. A tecnologia faz parte do cotidiano da sociedade, contribuindo para que o conhecimento seja aplicado de diversas maneiras, valendo destacar da importância do uso das TICS no ambiente escolar para que se estimule o educando a se desenvolver por meio da interação tecnológica, e proporcinando maiores recursos ao educador que está a interagir com o educando. Trabalhando assim as necessidades do educando com TEA conforme as suas necessidades e capacidades, gerando neste mais do que o processo do ensino curricular, mas o estimulando para que faça parte do ambiente escolar e se desenvolva por meio de ferramentas tecnológicas.

PALAVRAS CHAVES: Ferramentas – Tecnologia – Aprendizagem – Comunicação.

INTRODUÇÃO

As ferramentas pedagógicas são recursos que proporcionam interação entre os participantes do processo de ensino, tendo o objetivo específico de colaborar com o processo de ensino a partir de recursos que estimulem o educador e educando a interagirem no processo de ensino e aprendizagem baseado na compreensão do conteúdo proposto, estimulando a participação e promovendo o desenvolvimento do educando.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) são ferramentas que possibilitam agregar valor ao conhecimento proposto em sala de aula, melhorando e inovando o processo de ensino, com dinamismo e conteúdo que despertem o interesse e a curiosidade pelo que estar sendo desenvolvido (CARNEIRO, 2017, p. 4).

O uso de ferramentas pedagógicas se faz importante no ambiente escolar por possibilitar uma interação entre educador e educando a partir de um recurso, onde o educando está a se desenvolver e o educador lecionando e contribuindo para o desenvolvimento proposto, junto com essa dinâmica a ferramenta pedagógica permite a interação entre educando e educador, por meio de recursos como livros (sendo estes recursos utilizados e sempre presentes na escola) (GERALDI et al. 2017).

A tecnologia está presente em todos os lugares, modificando as maneiras que as interações de informações ocorrem, se observa a necessidade de te-la em ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento dos educandos e permitindo a estes maiores meios de comunicação e interação.

Sabendo que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por existir funções neurológicas não desenvolvidas em determinadas áreas cerebrais da criança diagnosticada, com sintomas característicos de interesse restrito, baixa ou nenhuma busca por interação social, estereotipias em movimentos e repetições oral, a utilização de recursos tecnológicos contribui para a aplicação do conhecimento (GAIATO, 2018, p. 4-5).

Por vezes, a baixa interação social ou a sua inexistência, é prejudicial para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, as esteriotipias como os movimentos repetitivos com as mãos e a necessidade extrema

de rotina, a rigidez para mudanças, podem ser geradoras de sofrimento e de grandes desafios na fase adulta da vida da pessoa com TEA (DSM-V, 2022, p. 62).

A maneira que a aprendizagem ocorre para um educando com TEA é distinta da maneira que um educando sem o Espectro aprende, pois, as necessidades diante a percepção do ambiente externo, a interação com o meio e a interação social reduzida faz com que os caminhos para o ensino sejam conduzidos conforme suas capacidades (GAIATO, 2018, p. 5).

O uso de ferramentas tecnológicas para o processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtornos do neurodesenvolvimento como o TEA tem a função de estimula-las ao conhecimento por meio da interação seja esta, por softwares elaborados para tal finalidade, mídias audiovisuais entre outras, o propósito é o da participação e do reconhecimento da linguagem, uma vez que o acesso as tecnológicas estão no cotidiano, a busca por utilizar de recursos que tenham o objetivo claro do ensino para o alcance do conhecimento, do reconhecimento de emoções que podem surgir e da própria compreensão de argumentos do dia-dia (MAIA, 2020, p. 4).

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC'S) como ferramenta pedagógica devem ter como ponto de partida a prática de interação entre os educandos, o educador e a ferramenta disponível, sendo utilizadas a partir de aparelhos como computadores, Smartphones, tablets entre outros que possibilitam o acesso a recursos digitais e seus softwares voltados ao desenvolvimento da aprendizagem (CHUÍ et al., 2009, apud CASTILHO, 2015).

Formando assim uma tríade facilitadora para a aprendizagem ser efetuada de maneira eficaz e interativa, uma vez que o educador se relaciona com o educando por meio do lecionar, as TIC'S são utilizadas como recursos que permitem a interação de diversas maneiras, seja de forma visual, auditiva, lógica dinâmica e estruturada, buscando a aplicação do desenvolvimento por meio da interação tecnológica e possibilitando o fortalecimento da interação entre as partes, ocorrendo assim a aprendizagem.

Com o avanço das tecnologias e a presença no cotidiano de toda sociedade, a utilização de ferramentas tecnológicas que contribui para a aprendizagem se faz importante no ensino, tanto quanto outras ferramentas pedagógicas que integram o ensino como livros impressos que são um material de suporte pedagógico (GERALDI, et al. 2017), tais ferramentas pedagógicas não substituem a prática do educador e sua presença em sala de aula, mas possibilita que o educador utilize-as para a elaboração de aulas que necessitam de recursos tecnológicos proporcionando interação e acesso a conteúdos que demorariam um maior tempo para se obter, as TIC's são ferramentas agregadoras utilizadas pelo educador no desejo de movimentar o ensino ao reconhecimento da tecnologia como um recurso importante para o ensino, estimulando competências tanto no educador quanto nos educandos (PEREIRA, et al., 2016).

A escola faz parte da vida e da sociedade, uma vez que a sociedade se modifica, se transforma, modificando comportamentos, tecnologias e suas maneiras de interagir, a escola tem por necessidade social de adaptação, uma vez que tecnologias expandem a todo o momento as modificações por intermédio das tecnologias devem ocorrem nos espaços escolares gerando, transmitindo, processando, armazenando e recuperando informações de forma efetiva, utilizando com maior precisão as TICS para o desenvolver do conhecimento no ambiente escolar (GERALDI et al. 2017).

A compreensão, utilização e criação das TIC'S de modo crítico, expressivo, reflexivo e ético nos ambientes sociais, incluindo a escola, possibilita a comunicação o acesso e o dissipa mento de informações de maneira coerente ao processo de aprendizagem, a elaboração de conhecimentos gerados a partir das TIC'S, suas resoluções de problemas e o exercer do protagonismo e da autoria de recursos que gerem valor educacional, social e pessoal (BRASIL, 2018).

Isso porque a utilização das TICS como ferramentas pedagógicas, devem existir no ambiente educacional e não só isso, estas

devem ser compreendidas para que possibilitem a criação de ferramentas que sejam estimuladoras aos seus educandos, desenvolvendo a cognição, as interações de aprendizagens e sociais, permitindo que o educando seja um sujeito ativo e com iniciativa a partir de atividades propostas na escola e do reconhecimento do conhecimento adquirido fora dela (BRASIL, 2018).

EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

A legislação vigente aponta o direito da educação para crianças com neurodiversidades conforme descrito na Lei 9.394 de 1996, que descreve no capítulo V como Educação Especial, em que defende a educação para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo quando necessário serviço de apoio especializado conforme a necessidade, garantindo currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização especifica para atender os educandos (BRASIL, 1996).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é caracterizado como um transtorno global, que tem sua definição como distúrbios de deficiência podendo variar de leve a grave, definidos em aspectos comportamentais/interesses, da comunicação e sociais, variando nos graus de complexidade e severidade (GADIA, TUCHMAN & ROTTA, 2004, apud SCHMIDT, 2013, p. 2).

Segundo o DSM-V (2022, p. 38) os sintomas do TEA são consolidados da seguinte forma: Transtorno autista, de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento, tem seus sintomas com váriações de gravidade de leves a graves, em aspectos da comuicação social e nos comportamentos/ interesses de maneira repetitiva e restritiva.

Para uma criança com TEA, estar em um ambiente escolar vai além do fato de ter uma matrícula ativa em uma escola, e estar presente na escola é o que permite que este tenha direito ao conhecimento e se aproprie dele conforme as suas possibilidades, uma vez que seu desenvolvimento depende da qualidade das vivências socais, possibilitando a superação do déficit, que deve ser pensado para os indivíduos. Essa superação ocorre por meio das experiências de formação que pretendem trabalhar as funções psíquicas superiores (FERNANDES, 2013, apud CARNEIRO, 2017, p. 4).

É necessário que o trabalho educativo seja direcionado em atividades culturalmente significativas, desenvolvendo habilidades e competências nos estudantes em realização de conexões no ambiente em que se está inserido, permitindo a elevação dos níveis de totalidade do pensamento dando a estes a capacidade de significação do mundo.

Trabalhando na valorização das possibilidades dos estudantes de gerarem a compreensão e a significação do mundo conforme as suas experiências em conhecimentos apresentados, em atividades culturais e sociais, fortalecendo o sendo de si e do reconhecimento do sujeito no mundo. (FERNANDES, 2013, p. 229 apud CARNEIRO, 2017, p. 4).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, onde se caracteriza por existir funções neurológicas não desenvolvidas em determinadas áreas cerebrais, tendo uma complexidade nos sintomas, sendo estes na comunicação e interação social, pouco ou nenhum interesse em determinados assuntos e estereotipias (GAIATO, 2018, p. 3).

Os déficits apresentados em educandos com TEA sendo diretamente ligados a comunicação e a interação social podem ocorrem de maneiras diversas, como o não interesse por situações propostas por outros educandos como brinquedos ou brincadeiras, apresentando dificuldades de aproximação ou aproximando-se de forma robotizada, tendo pouco interesse em interação e aproximação com outras pessoas, dificuldades da adaptação em ambientes diversos sociais, dificuldade de compreender a linguagem não verbal de outras pessoas, pobre integração da comunicação verbal e não verbal, como manter o contato visual ou compreendê-lo e o que se expressa por outros na linguagem corporal (GAIATO, 2018, p. 4-5).

As consequências funcionais do TEA em crianças, descrevendo sobre a falta de habilidade de comuicação e de interação social, sendo este um desafio ao educando e ao educador no ambiente escolar por motivo da criança com TEA por vezes não ter interesse em participar de forma ativa e social no ambiente com outros colegas de sala de

aula (DSM-V, 2022, p. 62).
A necessidade de rotina e rigidez e aversão a mudanças, são desafios enfrentados no ambiente familiar, a sensibilidade sensorial da criança com TEA, tende a impedir que se tenha um sono de qualidade e a sua alimentação é seletiva, tais fatores são determinantes para a qualidade de vida de qualquer criança, pois o sono e a alimentação garantem um melhor desenvolvimento, a sensibilidade pode gerar desafios também em cuidados de rotinas como cortas as unhas ou o cabelo, podendo ser por uma sensibilidade auditiva ou na pele. (DSM-V, 2022, p. 62).
Por vezes, os educandos acima da média em inteligência, tem seus resultados de aprendizagem impactados negativamente por terem dificuldades no planejamento de mudanças que podem ocorrer, a rigidez e a aversão a estas geram frustração a criança com TEA, não permitindo que tenham o alcance da independência por motivo da rigidez existente e sendo um problema que será levado para a vida adulta, como o isolamento social, problemas de comunicação, sendo um mau funcionamento psicossocial. (DSM-V, 2022, p. 62).
Sabendo que o ambiente escolar é o local que se apresenta os déficits em relação a comunicação e a relação social do educando com TEA, é também o local que tende a possibilitar o suporte para a aprendizagem ocorrer, uma vez que o suporte para crianças com transtornos é um direito baseado na Lei 9.394 (BRASIL, 1996).
Sendo o ambiente escolar um possibilitador da interação social entre os educandos para que a aprendizagem seja aplicada de forma eficaz, se observa a necessidade de recursos direcionados ao processo de ensino de educandos com TEA, uma vez que necessitam de estímulos constantes e que sejam interessantes a eles, podendo integrá-los conforme as suas habilidades e as suas capacidades, desenvolvendo-os não somente em conhecimento curricular mas também possibilitar a sua interação social a partir de ferramentas pedagógicas (MAIA et al, 2020).
Uma criança com o TEA tende a não interagir com o ambiente por ter seus interesses restritos e por apresentarem padrões de repetição como movimentos estereotipados, como abanar as mãos ou girar, repetição de palavras ou partes algo que tenham tido profundo interesse, apego extremo a objetos, hiperfoco na observação daquilo que lhe despertou interesse, sensibilidade a estímulos sensoriais, como determinados barulhos, entre outros sintomas que variam de criança para criança, visto que o TEA é um espectro e se manifesta de maneira distinta em cada um (GAIATO, 2018, p. 5-6).

O USO DAS TICS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO COM EDUCANDOS COM TEA

Utilizar de ferramentas tecnológicas que desenvolvam e estimulem a aprendizagem e o conhecimento em crianças com TEA, permite que experiências ocorram, dentro do contexto escolar, familiar, social e cultural da criança, a interação desta em diversos meios de tecnologias da informação e comunicação tende a estimulá-la a curiosidade e a possibilidade de estruturação de questionamentos (BRASIL, 2018, p. 58).
As interações sociais da criança são importantes por estimularem a curiosidade e o questionamento, isso por que na interação social, familiar e cultural interligada com o uso de tecnologias proporcionam a observação que estímula a a contrução da capacidade de contruir questionamentos para a compreensão do ambiente cultural, social e familiar, possibilitando a criação de memórias e ampliando a compreensão de si mesmo e dos que estão em sua volta, sendo as experiências importantes e necessarias para o desenvolvimento criativo, crítico e logíco. (BRASIL, 2018, p. 58).
A busca por ampliar a compreensão dos educandos sobre si mesmos e sobre seu ambiente é um processo que ocorre com todos os educandos, diante disso é claro que cada criança descobre o mundo a sua volta de uma maneira única, mas para o educando com TEA, a maneira de se perceber e perceber o ambiente pode ser distante do que se é apresentado, diante do fato de suas interações sociais, comunicação e trocas de aprendizagens com outras crianças por vezes não ocorrem.
Uma ferramenta tecnológica possibilita essa aproximação podendo gerar interação entre os educandos e uma compreensão do pro-

cesso de fazer parte de ferramentas interativas, gerando estímulos, interações, as TICS são recursos que podem despertar interesse, aumentar a concentração e a participação do educando em uma atividade (MAIA, 2020, p. 2).

Diante da diversidade de recursos como os computadores e a internet que possibilita o uso e acesso a ferramentas digitais como vídeos, áudios e o acesso a recursos que possibilitem materiais impressos, o uso de recursos digitais na educação, favorecendo a aprendizagem dos educandos, contribuindo por meio da interação tecnológica o desenvolvimento da aprendizagem, a utilização das tecnológicas para a aplicação do ensino com educandos TEA, é o de possibilitar o conhecimento com uma gama de recursos que contribuam para o lecionar que proporcione de maneira amplificada as habilidades funcionais dos educandos, (MAIA, 2020, p.3).

O uso de softwares contribui com a aprendizagem do educando com TEA, no caminho do ensinar com bases na necessidade apresentada pelo educando, havendo pouca existência de softwares como recursos para educandos com TEA e para estudo da área, e o foco de alguns deles está no processo cognitivo da criança, mas os que existem tem o propósito em auxiliar no tratamento do educando (SARTORETTO, 2018, apud OLIVEIRA et al, 2018, p. 2).

Exemplo de um software que contribui para o ensino dos educandos com TEA com grau de suporte moderado ou grave, é o Lina Educa, utilizado sendo um software lúdico e educacional fundamentado na metodologia TEACH, que desenvolve sua interação baseado no cotidiano, em atividades diárias, com recursos sonoros, visuais por meio de ilustrações e animações entre os processos de ver, ouvir e interagir por meio do treino de sílabas e palavras (OLIVEIRA et al, 2018, p. 2).

Os meios tecnológicos são recursos facilitadores da aprendizagem, que permitem de certa maneira uma aula dinâmica e de interação, recursos audiovisuais como a televisão e tantos outros fazem parte da vida das crianças, e isso faz com que a educação busque caminhos para trazer esses recursos como ferramentas eficazes, e em um educando com TEA tais recursos estão além do entretenimento do cotidiano, uma vez que utilizados com o foco na educação, estimulam a linguagem, a compreensão argumentativa, a transferência do conhecimento, podendo ir além com emoções por vezes inexistentes surgirem.

As TICs fazem parte do cotidiano familiar e da sociedade, proporcionando conexão e interação com diversos recursos que possibilitam dinamismo e interação, para as crianças com TEA, os recursos digitais podem contribuir de maneira positiva quando direcionados as suas necessidades e ao seu desenvolvimento, contribui para a aplicação de materiais em sala de aula, em atividades em grupos e como ferramenta para atividades realizadas em casa, de maneira dinâmica e atrativa, essa interação social e a transferência de conhecimento ocorrida, permite o surgimento de emoções e o reconhecimento destas por meio da interação (MAIA, 2020, p. 4).

MATERIAIS E RESULTADOS

Para a construção desse conteúdo foi utilizado como ferramenta de estudo e pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores direcionados ao tema estudado já incluídos na literatura. Com a colaboração de dados e conhecimentos desses conteúdos foram verificados, estruturados e reescritos.

Sendo um estudo de pesquisa de revisão de literatura, todos os recursos examinados, específicos, utilizados de maneira correta auxiliaram na obtenção dos objetivos planejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

DISCUSSÃO

Diante dos dados e conteúdos obtidos referente ao tema discutido, este estudo apresenta uma área mais desenvolvida para a discussão, visto que há um grande volume disponível de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, as hipóteses de benefícios, limitações e o ampliamento do estudo para futuras pesquisas.

Todos os conteúdos estudados, sendo estes artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e classificação dos documentos selecionados, foi realizada uma

dissertação sobre a temática. Sendo assim, é evidente a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no processo de aprendizagem para os educandos com TEA e a importância da utilização das TICS como ferramenta pedagógica.

CONCLUSÃO

O artigo apresenta a importância da utilização das TICS como ferramentas pedagógicas com o objetivo de contribuição para a aplicação do ensino e aprendizagem em educandos com TEA, uma vez que a utilização de recursos desenvolva estes conforme suas habilidades e capacidades.

As ferramentas pedagógicas permitem a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficaz, como as TICS que possibilitam essa facilitação por meio de recursos digitais, audiovisuais e interativos, proporcionando ao educando o conhecimento não somente pedagógico, mas também cognitivo e emocional.

A compreensão da utilização das TICS deve ocorrer de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, proporcionando a criação de conteúdos fidedignos e com valor educacional agregador para o educando, sabendo da variedade de informações digitais existentes e na facilidade do acesso por estarem presentes no cotidiano das famílias, os cuidados com a veracidade dos recursos digitais utilizados na educação são importantes, pois serão geradores de desenvolvimento e aprendizagem, por este motivo deve ser reflexivo e ético a elaboração e utilização das TICS pela educadores.

Permitindo uma interação entre educador, educando e a ferramenta tecnológica, como recurso de desenvolvimento e conhecimento, as TICS proporcionam a comunicação nas áreas sociais, a interação entre os educandos envolvidos em uma atividade e a facilitação de atividades elaboradas para serem feitas em casa, isso por que as TICS permitem não somente o uso das ferramentas digitais mas também recursos impressos por meio de ferramentas de impressão e realizadas em softwares de criação e elaboração de conteúdo.

O acesso à educação é um direito de todos, e as TICS contribuem para que esse direito seja realizado com base na compreensão das necessidades dos seus educandos, para o ensino com o educando com TEA, o ensino é garantido pela legislação com orientações sobre as dinâmicas de suporte e atendimento a esses educandos, uma vez que estes podem necessitar de suporte terapêutico na escola e uma compreensão por parte do educando da condição de desenvolvimento e de habilidades da criança que tem o TEA.

Isso porque é certo dizer que para um educando com TEA, a garantia da sua matrícula em uma instituição de ensino não está relacionada somente a sua presença na escola, mas no suporte que se é necessário para que o ensino acadêmico e social seja possível, proporcionando a vivência e a experiência deste no ambiente escolar, proporcionando aprendizagem por meio da interação, não sendo somente uma criança presente em matrícula, mas em atividade e participação, sendo reconhecida por sua capacidade de aprender e de interagir mesmo diante de seus desafios.

Ao integrar as TICs no ensino do estudante com TEA, se tem a possibilidade de desenvolvê-lo criando e utilizando de ambientes digitais e seus recursos uma aprendizagem dinâmica, ativa e participativa. As ferramentas digitais quando utilizadas de maneira planejada, estruturada e direcionada ao desenvolvimento proporcionam melhorias na comunicação na interação social, na linguagem na atenção, na compreensão do ambiente externo e social da criança com TEA, proporcionam o senso de existência delas e dos outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em file:///C:/Users/DELL/Downloads/CHAT-GPT%20-%20COMPLETO.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases de educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em

22 de janeiro de 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone, COSTA, Maria Carolina Branco. 2017. Tecnologia e deficiência intelectual: práticas pedagógicas para inclusão digital. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10449/6805. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

DSM-V – Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. Text revision. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/DSM_5_Atualizado_Portugues_DSM_5_TR_Amer%20(1).pdf

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni, BIZELLI, José Luís. 2017. 115Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

MAIA, Maria Suely Deganutti, JACOMELLI, Milleni Kelly. A aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA) através do uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC. 2020. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1210/953. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

OLIVEIRA, Uilliam Pereira, THEREZA, Wesley Barbosa. O Uso de TICs para Inclusão Social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2018. Disponível em: https://www.tise.cl/Volumen14/TISE2018/569.pdf. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

SCHMIDT, Carlo. A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. 2013. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/A_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_DE_PESSOAS_COM_TRANSTORNOS_GLOBAIS_DO_DESENVOLVIMENTO.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

CRIANÇA E NATUREZA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO:
Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do contato da criança com a natureza no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir das diretrizes do Currículo da Cidade – Educação Infantil e dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Considerando o desenvolvimento integral como eixo norteador das práticas pedagógicas, o texto discute como os ambientes naturais favorecem experiências corporais, sensoriais, cognitivas e emocionais fundamentais para a infância. O artigo está organizado em três capítulos: o primeiro apresenta os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento motor e sensorial; o segundo discute os impactos negativos dos ambientes urbanos e do uso excessivo de telas; o terceiro articula os indicadores de qualidade da educação infantil com práticas pedagógicas concretas que valorizam o ambiente natural. Ao final, são apresentadas propostas de atividades desenvolvidas com base nos campos de experiência da BNCC e nas orientações do Currículo da Cidade, como o circuito sensorial natural, a brincadeira de exploradores, a criação de mandalas, o cuidado com a horta e a observação do céu. Com base em autores brasileiros que pesquisam a relação entre criança e natureza, o artigo destaca a importância de garantir às crianças o direito a uma infância ativa, lúdica e conectada com o mundo natural, como condição essencial para sua formação integral.
PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; contato com a natureza; desenvolvimento integral; currículo da cidade; indicadores de qualidade.

ABSTRACT:
This article offers a reflection on the importance of children's contact with nature within the context of Early Childhood Education in the São Paulo Municipal Education Network, based on the guidelines of the Curriculum of the City – Early Childhood Education and the Indicators of Quality in Early Childhood Education of São Paulo. Considering holistic development as a guiding principle of pedagogical practices, the text discusses how natural environments foster bodily, sensory, cognitive, and emotional experiences essential to childhood. The article is organized into three chapters: the first presents the benefits of contact with nature for motor and sensory development; the second addresses the negative impacts of urban environments and excessive screen use; and the third connects quality indicators in early education with practical pedagogical proposals that value natural spaces. The final section includes activity suggestions aligned with the experience fields of the BNCC (Brazil's National Common Curricular Base) and the City Curriculum, such as the sensory nature circuit, explorer play, collective nature mandalas, gardening care, and sky observation. Drawing on Brazilian researchers who study the child-nature relationship, the article emphasizes the importance of ensuring children's right to an active, playful, and nature-connected childhood as a crucial element for their holistic development.

PALAVRAS-CHAVE: earlychildhood education; contact with nature; integral development; city curriculum; quality indicators.

INTRODUÇÃO

A infância representa um período singular de descobertas e transformações, marcado por experiências que moldam fundamentalmente o desenvolvimento humano. Esta fase crucial demanda uma compreensão profunda de como os diferentes elementos do ambiente influenciam o crescimento e a aprendizagem infantil. O ambiente onde a criança se desenvolve transcende a função de mero cenário, atuando como elemento ativo e determinante no processo de aprendizagem. Esta perspectiva revoluciona a compreensão tradicional dos espaços educativos, destacando sua importância fundamental na formação integral.

Estudos contemporâneos na área do desenvolvimento infantil têm consistentemente demonstrado que o brincar ao ar livre e o

contato com espaços naturais proporcionam estímulos essenciais para a integração sensorial, emocional e cognitiva. Estas descobertas ressignificam o papel da natureza na educação, evidenciando sua importância não apenas como recurso pedagógico, mas também como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades essenciais.

A interação com ambientes naturais emerge como componente fundamental da educação infantil pública de qualidade, superando a visão limitada que a considerava apenas como atividade complementar ou recreativa. Esta mudança de paradigma reflete um entendimento mais profundo das necessidades infantis e destaca a importância de integrar a natureza de maneira significativa no currículo educacional.

No entanto, em um mundo cada vez mais tecnológico, é crucial encontrar um equilíbrio entre o contato com a natureza e o uso de tecnologias digitais. A integração da tecnologia com a natureza pode ser uma abordagem inovadora para promover o desenvolvimento infantil, desde que utilizada de maneira consciente e equilibrada. Ferramentas digitais podem enriquecer as experiências ao ar livre, proporcionando novas formas de explorar e aprender sobre o mundo natural.

O cenário educacional contemporâneo exige uma reflexão aprofundada sobre a relação entre infância, natureza e tecnologia, especialmente considerando as transformações sociais e tecnológicas que caracterizam nossa época. Esta análise torna-se ainda mais relevante no contexto urbano atual, onde as crianças frequentemente têm acesso limitado a espaços naturais.

As diretrizes educacionais da Rede Municipal de São Paulo reconhecem e reforçam o direito infantil a ambientes estimulantes e acolhedores, estabelecendo parâmetros importantes para a qualidade do ensino. Este reconhecimento institucional fundamenta práticas pedagógicas mais conscientes e efetivas, que consideram a natureza como um elemento integral da educação infantil.

A vivência em ambientes naturais possibilita uma aprendizagem verdadeiramente multissensorial, onde as crianças desenvolvem não apenas habilidades físicas e cognitivas, mas também aspectos emocionais e sociais fundamentais. Esta abordagem integral considera todas as dimensões do desenvolvimento infantil e promove a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis.

O desenvolvimento de um profundo senso de pertencimento e conexão com o mundo natural constitui base fundamental para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis. Esta conexão precoce influencia significativamente a formação da personalidade e dos valores, e pode inspirar ações sustentáveis e ecológicas ao longo da vida.

A consciência ecológica, cultivada através do contato direto com a natureza e apoiada por tecnologias digitais, torna-se cada vez mais essencial em um mundo que enfrenta graves desafios ambientais. Esta formação precoce pode influenciar positivamente as futuras decisões e atitudes em relação ao meio ambiente, promovendo uma relação mais harmônica entre as crianças e o mundo natural.

O papel dos educadores neste processo é fundamental, exigindo formação específica e sensibilidade para mediar as experiências das crianças com o ambiente natural e com as tecnologias digitais. Esta mediação requer conhecimento técnico e compreensão profunda do desenvolvimento infantil, bem como a capacidade de integrar de maneira significativa a natureza e a tecnologia no currículo educacional.

As políticas públicas educacionais precisam incorporar efetivamente a dimensão ambiental e tecnológica em suas diretrizes, garantindo recursos e estrutura adequados para sua implementação. Este compromisso institucional é essencial para a efetivação de práticas pedagógicas significativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

A integração entre educação infantil, natureza e tecnologia representa um campo rico para pesquisas e inovações pedagógicas, demandando constante atualização e aperfeiçoamento das práticas educativas. Este processo contínuo de desenvolvimento beneficia toda a comunidade escolar e promove a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e conectados com o mundo natural.

A NATUREZA COMO ESPAÇO DE APRENDIZA-

GEM E DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento integral infantil requer ambientes que privilegiem a exploração, experimentação e aprendizagem significativa. Os espaços naturais criam oportunidades únicas para as crianças descobrirem o mundo através de múltiplas formas de percepção e compreensão. A interação direta com elementos naturais estimula o desenvolvimento sensorial em todas as suas dimensões. O contato com diferentes texturas, sons, aromas e cores naturais enriquece o repertório experiencial das crianças.

As atividades físicas em ambientes naturais promovem o desenvolvimento motor global. Correr, saltar, escalar e equilibrar-se em diferentes superfícies naturais fortalece músculos e aprimora a coordenação motora. O contato com a natureza favorece o desenvolvimento cognitivo através da observação, experimentação e resolução de problemas. As crianças aprendem conceitos científicos básicos de forma prática e contextualizada.

A dimensão social da aprendizagem é potencializada em ambientes naturais. As crianças desenvolvem habilidades de cooperação, comunicação e empatia através de atividades compartilhadas ao ar livre. O desenvolvimento emocional beneficia-se significativamente do contato com a natureza. A exposição a ambientes naturais reduz o estresse e promove bem-estar psicológico. A criatividade e imaginação são estimuladas pela riqueza e diversidade dos elementos naturais. As crianças criam narrativas, jogos e brincadeiras inspiradas no ambiente natural.

O desenvolvimento da autonomia é favorecido pela liberdade de exploração em espaços naturais. As crianças aprendem a avaliar riscos e tomar decisões de forma independente. A consciência corporal é aprimorada através das experiências em ambientes naturais. O corpo em movimento livre desenvolve maior propriocepção e autoconhecimento. O ritmo natural do desenvolvimento é respeitado em ambientes ao ar livre. Cada criança pode explorar e aprender seguindo seu próprio tempo e interesse.

A integração sensorial é potencializada pelo contato com elementos naturais. A multiplicidade de estímulos favorece o processamento e organização das informações sensoriais. O vínculo com o ambiente natural desenvolve-se progressivamente através das experiências cotidianas. Este processo contribui para a formação de uma identidade ecológica desde a primeira infância.

INDICADORES DE QUALIDADE E A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A NATUREZA

Os indicadores de qualidade na educação infantil estabelecem parâmetros essenciais para avaliar e promover práticas pedagógicas significativas. A dimensão ambiental emerge como elemento fundamental nestes indicadores. A qualidade dos ambientes educativos é medida pela sua capacidade de proporcionar experiências diversificadas e significativas. Os espaços naturais oferecem riqueza de estímulos e possibilidades de aprendizagem.

A promoção da saúde física e mental está diretamente relacionada ao contato com ambientes naturais. O bem-estar infantil é favorecido pela exposição regular à natureza.

A participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem é potencializada em ambientes naturais. A natureza proporciona contextos ricos para expressão e protagonismo infantil.

Os indicadores ressaltam a importância da formação continuada dos educadores para trabalhar com elementos naturais. A capacitação profissional é fundamental para mediar experiências significativas. A avaliação da qualidade considera a regularidade e intencionalidade das experiências com a natureza. O planejamento pedagógico, que deve incorporar sistematicamente atividades ao ar livre.

A documentação pedagógica das experiências com a natureza fornece evidências importantes do desenvolvimento infantil. O registro sistemático permite acompanhar e avaliar o impacto das práticas.

A participação das famílias é valorizada na construção de uma cultura de aproximação com a natureza. A comunidade escolar deve estar engajada neste processo.

Os indicadores contemplam a sustentabilidade como princípio educativo fundamental. As práticas pedagógicas devem promover consciência ambiental desde a primeira infância. A qualidade dos materiais naturais e sua adequação às diferentes faixas etá-

rias são aspectos importantes. A segurança e pertinência dos recursos devem ser constantemente avaliadas.
A acessibilidade aos espaços naturais é considerada um direito fundamental. Todas as crianças devem ter oportunidades equitativas de contato com a natureza. A integração entre diferentes campos de experiência é favorecida pelo contato com a natureza, assim, os indicadores valorizam práticas pedagógicas interdisciplinares.

A IMPORTÂNCIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS À NATUREZA

O planejamento de atividades integradas à natureza requer uma intencionalidade pedagógica clara e uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil, considerando as especificidades de cada faixa etária. Ao criar propostas que aproveitem ao máximo os recursos naturais, podemos proporcionar experiências ricas e diversificadas que estimulem os sentidos das crianças.
Um circuito sensorial natural, por exemplo, oferece uma variedade de estímulos táteis, visuais, auditivos e olfativos, permitindo que as crianças explorem diferentes texturas e materiais naturais e ampliem seu repertório sensorial. Ao brincar de exploradores, elas são estimuladas a desenvolver sua curiosidade e espírito investigativo, observando e pesquisando elementos naturais de forma direta. Atividades como a criação de mandalas naturais coletivas não apenas promovem a expressão artística e a cooperação entre as crianças, mas também desenvolvem sua sensibilidade estética e coordenação motora fina.
O trabalho com elementos naturais, como o cultivo de hortas pedagógicas, ensina sobre ciclos naturais e alimentação saudável, enquanto o acompanhamento do crescimento das plantas promove a responsabilidade e o cuidado. A observação do céu e de fenômenos naturais desenvolve a capacidade de contemplação e o raciocínio científico das crianças, que aprendem sobre mudanças climáticas e ciclos naturais. Brincadeiras tradicionais adaptadas ao ambiente natural ganham novos significados, enriquecendo o repertório lúdico infantil com elementos que a natureza oferece.
A documentação das descobertas através de desenhos e narrativas valoriza as experiências vividas e estimula a expressão e a memória das vivências na natureza. As experiências científicas com elementos naturais desenvolvem o pensamento lógico e investigativo, permitindo que as crianças formulem hipóteses e realizem descobertas significativas. A construção de abrigos e espaços com materiais naturais estimula a criatividade e a resolução de problemas, desenvolvendo noções espaciais e trabalho em equipe. Já as atividades de cuidado com pequenos animais promovem a responsabilidade e a empatia, enquanto o contato com seres vivos desenvolve sensibilidade e respeito pela natureza.
Por fim, a coleta e classificação de elementos naturais desenvolve a organização e o pensamento matemático, permitindo que as crianças aprendam sobre quantidade, forma e padrões através de materiais naturais. Essas atividades integradas à natureza não apenas enriquecem o desenvolvimento infantil, mas também promovem uma conexão profunda e significativa com o mundo natural.

DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA

O conceito de desemparedamento na educação infantil representa uma mudança paradigmática significativa, propondo a expansão dos espaços de aprendizagem para além das salas fechadas tradicionais. Essa abordagem reconhece a necessidade vital de experiências em ambientes diversos para o desenvolvimento infantil pleno, onde o movimento livre e o contato com a natureza são elementos centrais.
Ao questionar a cultura do confinamento presente na educação tradicional, o desemparedamento repensa as práticas pedagógicas para valorizar espaços externos e naturais. Isso exige uma nova compreensão do papel do educador, que precisa desenvolver habilidades para mediar experiências significativas ao ar livre. A formação docente torna-se fundamental nesse contexto, preparando os professores para criar ambientes de aprendizado ricos e estimulantes fora das paredes da sala de aula.
A organização dos tempos e espaços escolares é profundamente transformada pela perspectiva do desemparedamento. O pla-

nejamento pedagógico passa a incorporar regularmente atividades em ambientes externos, onde a segurança é planejada de forma consciente e responsável, avaliando e gerenciando riscos sem comprometer a liberdade de exploração das crianças.

O envolvimento das famílias e da comunidade escolar é crucial para o sucesso do desemparedamento. Juntos, eles participam ativamente da construção de uma nova cultura educativa que valoriza a natureza e a liberdade de movimento. A documentação das experiências de desemparedamento fornece evidências concretas de sua importância, demonstrando o impacto positivo dessa abordagem no desenvolvimento infantil através de registros detalhados.

Para favorecer o desemparedamento, a adaptação dos espaços escolares requer planejamento cuidadoso. A infraestrutura é modificada para criar ambientes naturais e acolhedores que estimulam a exploração e a criatividade. Além disso, o suporte institucional é essencial para a implementação efetiva dessa proposta, com políticas públicas que apoiem iniciativas de desemparedamento e garantam sua sustentabilidade a longo prazo.

A avaliação das práticas de desemparedamento considera múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, analisando os resultados de forma holística e contextualizada. Para garantir a sustentabilidade dessas iniciativas, é necessário um compromisso institucional firme, incorporando as práticas de desemparedamento de forma permanente no projeto pedagógico da escola. Assim, o desemparedamento não apenas transforma os espaços de aprendizagem, mas também promove um desenvolvimento infantil mais integral e conectado com o mundo ao seu redor.

A TECNOLOGIA COMO APOIO À ESSA CONEXÃO COM A NATUREZA

A tecnologia como ferramenta de apoio à conexão com a natureza representa uma abordagem inovadora e promissora para promover o desenvolvimento infantil. Ao integrar tecnologias digitais com experiências ao ar livre, é possível criar ambientes de aprendizado mais ricos e diversificados. No entanto, é fundamental que essa integração seja feita de maneira equilibrada, garantindo que a tecnologia complemente, em vez de substituir, o contato direto com a natureza.

A utilização de aplicativos educacionais pode ser uma ferramenta valiosa para introduzir as crianças ao mundo natural. Existem diversos aplicativos que oferecem informações detalhadas sobre plantas, animais, ecossistemas e fenômenos naturais, permitindo que as crianças aprendam de forma interativa e engajadora. Além disso, esses aplicativos podem incluir atividades práticas e desafios que incentivam a exploração e a observação da natureza.

A realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) são tecnologias que oferecem experiências imersivas e interativas, permitindo que as crianças explorem ambientes naturais de maneira inovadora. Com a RA, por exemplo, as crianças podem usar dispositivos móveis para visualizar informações adicionais sobre plantas e animais em tempo real, enquanto exploram um jardim ou uma trilha. Já a RV pode transportar as crianças para diferentes ecossistemas, permitindo que elas experimentem a vida selvagem de maneira segura e controlada.

Plataformas online também podem desempenhar um papel importante na promoção da conexão com a natureza. Essas plataformas podem fornecer recursos educacionais, como vídeos, artigos e atividades práticas, que as crianças podem acessar em casa ou na escola. Além disso, elas podem permitir que as crianças compartilhem suas próprias experiências e descobertas com outras crianças e educadores, criando uma comunidade de aprendizado colaborativo.

No entanto, é crucial estabelecer limites saudáveis para o uso da tecnologia e garantir que as crianças tenham tempo e espaço para explorar a natureza de forma direta e autêntica. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta de apoio, e não como um substituto para a experiência ao ar livre. As crianças precisam ter oportunidades para se conectar com a natureza de maneira sensorial e emocional, sem a mediação de telas.

A integração da tecnologia com a natureza também pode ser uma oportunidade para promover a conscientização ambiental e a sustentabilidade. As crianças podem aprender sobre questões ambientais, como a con-

servação da água, a redução de resíduos e a proteção da biodiversidade, por meio de atividades interativas e jogos educacionais. Isso pode ajudar a desenvolver uma consciência ecológica desde cedo e inspirar ações sustentáveis no futuro.

Além disso, a tecnologia pode ser usada para monitorar e registrar as experiências das crianças na natureza. Por exemplo, elas podem usar aplicativos para identificar plantas e animais, registrar observações e criar diários de campo. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades científicas e promover uma compreensão mais profunda do mundo natural.

No entanto, é importante considerar os desafios e limitações da integração da tecnologia com a natureza. A acessibilidade e a equidade são questões importantes, pois nem todas as crianças têm acesso igualitário a dispositivos tecnológicos e internet. Além disso, a dependência excessiva da tecnologia pode levar a uma diminuição da conexão direta com a natureza e uma perda de habilidades práticas e sociais.

Para superar esses desafios, é fundamental que os educadores e os pais estejam envolvidos no processo de integração da tecnologia com a natureza. Eles podem ajudar a selecionar recursos educacionais de qualidade, estabelecer limites saudáveis para o uso da tecnologia e promover atividades ao ar livre que complementem o aprendizado digital.

A colaboração entre escolas, famílias e comunidades também é essencial para promover a conexão com a natureza de maneira holística. As escolas podem desenvolver programas que integrem a tecnologia com atividades ao ar livre, enquanto as famílias podem apoiar essas iniciativas em casa. As comunidades podem fornecer recursos e oportunidades para que as crianças explorem a natureza de maneira segura e acessível.

A avaliação e o monitoramento das práticas de integração da tecnologia com a natureza são fundamentais para garantir sua eficácia e qualidade. Os educadores e os pais podem trabalhar juntos para avaliar o impacto dessas práticas no desenvolvimento das crianças e fazer ajustes necessários para melhorar a experiência de aprendizado.

Em última análise, a integração da tecnologia com a natureza tem o potencial de criar ambientes de aprendizado mais ricos e diversificados para as crianças. Ao combinar a tecnologia com a experiência direta com a natureza, podemos promover um desenvolvimento infantil mais integral e conectado com o mundo natural.

A chave para o sucesso dessa integração é encontrar um equilíbrio saudável entre a tecnologia e a experiência ao ar livre. Com a abordagem certa, podemos inspirar as crianças a se conectar com a natureza de maneira profunda e significativa, promovendo um futuro mais sustentável e consciente.

Ao promover a conexão com a natureza por meio da tecnologia, estamos não apenas enriquecendo o aprendizado das crianças, mas também contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Essa experiência não apenas beneficia as crianças, mas também pode inspirar mudanças positivas em suas famílias e comunidades.

CONCLUSÃO

A educação infantil contemporânea enfrenta o desafio crucial de reconectar as crianças com a natureza, um processo fundamental em um mundo cada vez mais urbanizado e tecnológico. O contato com ambientes naturais não é apenas um privilégio, mas um direito fundamental da infância, que deve ser garantido por políticas públicas que assegurem acesso equitativo a experiências na natureza para todas as crianças.

Para os educadores, a formação contínua é prioritária para trabalhar com elementos naturais de forma eficaz. O desenvolvimento profissional contínuo é essencial para assegurar qualidade nas práticas pedagógicas e garantir que as crianças tenham experiências significativas e enriquecedoras na natureza. A transformação dos espaços escolares, por sua vez, requer investimento e planejamento cuidadoso, com a criação de ambientes naturais que demandam compromisso institucional e recursos adequados.

O envolvimento da comunidade é outro aspecto crucial para fortalecer iniciativas de aproximação com a natureza. A participação coletiva enriquece as experiências educativas e promove uma compreensão mais pro-

funda da importância da natureza na infância. Além disso, a documentação e pesquisa sobre práticas com a natureza são essenciais para fundamentar novas propostas e políticas públicas, permitindo que o conhecimento produzido seja utilizado para melhorar continuamente as práticas pedagógicas.

A avaliação constante das práticas é fundamental para o aperfeiçoamento contínuo, com os resultados orientando ajustes e melhorias no trabalho pedagógico. O compromisso com a sustentabilidade integra-se naturalmente à proposta educativa, desenvolvendo a consciência ambiental desde a primeira infância. A valorização do brincar livre em ambientes naturais é fundamental, pois as experiências lúdicas constituem a base para aprendizagens significativas.

Respeitar os ritmos e interesses infantis é essencial para orientar as práticas, com a escuta sensível das crianças fundamentando o planejamento pedagógico. A integração entre diferentes campos de experiência enriquece a proposta, e a natureza proporciona contextos para aprendizagens diversificadas. Além disso, a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para apoiar a conexão com a natureza, desde que utilizada de maneira equilibrada e complementar às experiências ao ar livre.

Diante desses desafios e oportunidades, é crucial que os professores se atentem à importância de introduzir o contato com a natureza no planejamento pedagógico. Isso não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também envolve a necessidade de cobrar políticas públicas de nossos gestores municipais. Garantir que as crianças tenham direito ao contato com a natureza fora da escola, por meio de espaços verdes e áreas de lazer acessíveis, é fundamental para o desenvolvimento integral.

A integração da tecnologia com a natureza pode ser uma abordagem inovadora para promover o desenvolvimento infantil, desde que utilizada de maneira consciente e equilibrada. Ao combinar a tecnologia com a experiência direta com a natureza, podemos criar ambientes de aprendizado mais ricos e diversificados, que promovam uma conexão profunda e significativa com o mundo natural. Assim, o futuro da educação infantil depende de nossa capacidade de criar ambientes que respeitem os saberes da infância e promovam desenvolvimento integral, tanto dentro quanto fora da escola. É hora de repensarmos nossas práticas e políticas, colocando a natureza no centro da educação infantil, para que as crianças possam crescer em harmonia com o mundo ao seu redor, aproveitando os benefícios da tecnologia de maneira saudável e equilibrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. F. de. Infâncias desconectadas: os impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: [data de acesso].

CHAWLA, L. Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. Children, Youth and Environments, v. 17, n. 4, p. 144-170, 2007.

FERREIRA, C. A. Desemparedamento da infância: reflexões sobre o espaço, o corpo e a natureza na Educação Infantil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

GOMES, C. L. Infância e natureza: caminhos para uma educação sensível e integrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOUV, R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books, 2008.

MONTESSORI, M. A criança. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Brincar e crescer: o desenvolvimento da criança através do movimento. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, J. Educar na diversidade: uma escola para todos. São Paulo: Wak Editora, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: [data de acesso].

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME, 2015. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: [data de acesso].

SANTOS, M. A. C. Educação ambiental na infância: a natureza como espaço de experiência. Curitiba: Appris, 2010.

VARELLA, T. C. Criança e natureza: a pedagogia do encantamento. Porto Alegre: Penso, 2021.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as metodologias pedagógicas aplicadas à educação inclusiva e seus impactos na qualidade do ensino para alunos com deficiência. O estudo partiu do contexto da educação brasileira, que busca promover uma aprendizagem igualitária e respeitosa das diferenças, conforme preveem as políticas públicas de inclusão. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico de autores especializados na área de educação inclusiva, pedagogia e metodologias ativas. Foram analisados artigos, livros e estudos de caso que discutem a adaptação de práticas pedagógicas para garantir a acessibilidade e o aprendizado de alunos com necessidades especiais. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas, como a falta de recursos e a formação inadequada de alguns educadores, as metodologias ativas e a utilização de tecnologias assistivas contribuíram significativamente para o avanço da inclusão educacional. Além disso, ficou evidente que a flexibilidade no processo de avaliação, focando no acompanhamento contínuo do aluno, também foi fundamental para promover a inclusão de forma efetiva. Concluiu-se que a implementação de metodologias diferenciadas é essencial para uma educação de qualidade, porém, é necessário que haja um esforço conjunto entre os educadores, gestores e as políticas públicas para superar os obstáculos e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Metodologias pedagógicas. Ensino diferenciado.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the pedagogical methodologies applied to inclusive education and their impact on the quality of teaching for students with disabilities. The research was based on the context of Brazilian education, which seeks to promote equal and respectful learning opportunities for differences, as outlined by public inclusion policies. A qualitative approach was used, with a literature review of authors specialized in inclusive education, pedagogy, and active methodologies. Articles, books, and case studies discussing the adaptation of pedagogical practices to ensure accessibility and learning for students with special needs were analyzed. The results indicated that, despite the challenges faced by schools, such as a lack of resources and inadequate teacher training, active methodologies and the use of assistive technologies significantly contributed to the advancement of educational inclusion. Additionally, it became evident that flexibility in the assessment process, focusing on continuous student monitoring, was crucial to effectively promote inclusion. It was concluded that the implementation of differentiated methodologies is essential for quality education; however, a joint effort between educators, administrators, and public policies is necessary to overcome obstacles and ensure truly inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Pedagogical methodologies. Differentiated teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil é um tema que vem ganhando cada vez mais destaque, principalmente nos últimos anos, com a intensificação das discussões sobre o direito de todos os alunos, independentemente de suas limitações, de estarem inseridos no ambiente escolar regular. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e outras políticas que surgiram após a Constituição de 1988, o país deu passos importantes para garantir a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, embora tenhamos avançado em termos legais, na prática, as escolas ainda enfrentam muitos desafios para tornar a inclusão uma realidade de fato. Problemas como a falta de preparo dos professores, a escassez de recur-

sos adequados e até uma certa resistência por parte da sociedade dificultam o pleno acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares.
Esta pesquisa delimita-se a entender como a Educação Inclusiva tem sido implementada no Brasil e quais são as dificuldades que ainda persistem nesse processo, focando principalmente, nas políticas públicas que foram criadas ao longo dos anos e nas metodologias pedagógicas adaptadas para o atendimento dos alunos com deficiência. O tema é amplo, mas a ideia é olhar para os avanços conquistados até agora e identificar os pontos onde as escolas ainda precisam de apoio para melhorar o atendimento e garantir que todos os alunos possam aprender de maneira plena e igualitária.
A justificativa se dá pela necessidade urgente de refletir sobre os desafios da inclusão no Brasil. A educação deve ser um espaço democrático, onde todos têm direito a estudar e se desenvolver, mas para isso, é preciso entender o que ainda falta para que a inclusão seja uma realidade verdadeira e não apenas uma teoria. Ao analisar as políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para esse público, o alvo é contribuir para o avanço da Educação Inclusiva, apontando caminhos para melhorar a formação dos professores, a adaptação dos conteúdos e a criação de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor.
O objetivo geral deste trabalho é analisar as políticas de Educação Inclusiva e o impacto delas no cotidiano das escolas, focando na implementação das estratégias pedagógicas e na formação dos educadores. Especificamente, busca-se entender como as políticas públicas evoluíram ao longo do tempo, quais os principais desafios enfrentados pelos educadores na inclusão de alunos com deficiência e como as

metodologias pedagógicas têm se adaptado para garantir uma educação de qualidade para todos.
Para isso, a pesquisa será conduzida de forma bibliográfica, com base em livros, artigos e documentos que tratam do tema da Educação Inclusiva no Brasil para compreender o cenário atual da inclusão, com base no que já foi produzido academicamente, para dar uma visão mais crítica e profunda sobre os avanços conquistados até o momento e as dificuldades que ainda precisam ser superadas.

DESENVOLVIMENTO

Políticas de Educação Inclusiva e o Impacto delas no Cotidiano das Escolas

A Educação Inclusiva no Brasil tem se consolidado como um princípio fundamental para garantir o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, de ter acesso a uma educação de qualidade. Esse movimento tem sido apoiado por diversas políticas públicas, que ao longo dos anos, buscaram promover um sistema educacional mais democrático e acessível. No entanto, o impacto dessas políticas no cotidiano das escolas é um tema complexo, que envolve mudanças significativas em várias áreas, como práticas pedagógicas, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e o papel das famílias e da sociedade.
A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil passou por marcos importantes, que refletem um esforço contínuo para garantir os direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro grande passo, ao garantir a educação como um direito de todos, independentemente de suas condições. Depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o país avançou em termos de estabelecer normas e diretrizes claras para a inclusão. Essas políticas buscaram garantir que os alunos com deficiência tivessem não só acesso à educação, mas também a uma educação adaptada às suas necessidades.
Segundo Almeida e Rodrigues (2022) a adaptação do currículo é uma das principais mudanças exigidas pelas políticas de inclusão no cotidiano das escolas. As

práticas pedagógicas precisam ser ajustadas para atender à diversidade dos alunos, o que exige o uso de metodologias diferenciadas,

recursos pedagógicos especializados e até tecnologias assistivas. No entanto, a realidade das escolas brasileiras mostra que essas adaptações nem sempre acontecem da maneira ideal. Muitas escolas ainda enfrentam desafios, como a falta de materiais adequados, a carência de profissionais capacitados e, em alguns casos, até a resistência de parte dos educadores em adotar novas práticas.

A formação dos professores é outro aspecto central quando falamos do impacto das políticas de inclusão. Para Santana et al. (2023) embora já existam cursos de formação voltados para a Educação Inclusiva, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade na sala de aula. Incluir alunos com deficiência exige mais do que simplesmente aplicar uma metodologia diferente.

Os educadores precisam estar preparados para entender as necessidades específicas de cada aluno e adotar estratégias para atender a essas demandas de forma eficaz. Isso implica também em uma mudança de postura, para que a inclusão não seja apenas um processo técnico, mas também uma questão de respeito e valorização da diversidade.

Outro ponto importante é a infraestrutura escolar, que precisa ser adequada para receber todos os alunos de forma plena. De acordo com Uchôa e Chacon (2022) muitas escolas ainda enfrentam dificuldades com a acessibilidade, seja pela falta de adaptações físicas ou pela escassez de recursos tecnológicos que possam ajudar no aprendizado dos alunos com deficiência. A inclusão não depende apenas de mudanças nas práticas pedagógicas, mas também de um ambiente escolar que seja verdadeiramente acessível e acolhedor para todos, sem exceção.

No cotidiano escolar, os impactos das políticas de Educação Inclusiva podem ser observados de formas tanto positivas quanto desafiadoras. Por um lado, as escolas têm se tornado mais sensíveis às necessidades dos alunos com deficiência, com um aumento da conscientização sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade. Por outro, ainda há muitos desafios, como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho dos educadores e a resistência à mudança, que dificultam a efetiva implementação da inclusão.

A inclusão também afeta diretamente as famílias dos alunos com deficiência. A participação das famílias é fundamental para o sucesso do processo de inclusão, e muitas políticas públicas têm buscado estreitar essa relação, oferecendo apoio e

orientações para que os pais possam contribuir de maneira mais eficaz para o desenvolvimento de seus filhos na escola. A parceria entre escola e família é essencial para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz e transforme a vida dos alunos.

Assim, as políticas de Educação Inclusiva têm causado uma transformação importante no sistema educacional brasileiro, mas ainda existem muitos obstáculos a serem superados. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um avanço fundamental, mas a sua implementação completa depende de várias mudanças, como a adaptação das práticas pedagógicas, a capacitação dos professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a mudança cultural nas escolas.

Para que a Educação Inclusiva tenha um impacto positivo no cotidiano das escolas, é essencial que as políticas públicas continuem sendo avaliadas e aprimoradas, garantindo que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades.

Os Principais Desafios Enfrentados pelos Educadores na Inclusão de Alunos com Deficiência

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tem sido um dos maiores desafios para a educação no Brasil, mas também um dos seus maiores avanços. A ideia de oferecer a todos os estudantes a chance de aprender, independentemente das suas limitações, é, sem dúvida, um passo importante para uma sociedade mais justa. Porém, essa inclusão vai muito além de simplesmente colocar o aluno com deficiência dentro da sala de aula. Na prática, os educadores enfrentam obstáculos significativos, que vão desde a adaptação do currículo até a resistência de algumas pessoas à ideia de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Minetto (2021) destaca que o currículo tradi-

cional, que serve como base para a maioria das escolas, não foi feito para atender à diversidade dos alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais. Para que esses alunos aprendam da melhor maneira possível, é necessário modificar os conteúdos e as estratégias de ensino. Isso exige que os professores usem metodologias diferenciadas, que muitas vezes demandam um esforço extra e uma preparação mais profunda.

Mas, o que acontece é que muitos educadores não se sentem totalmente preparados para lidar com essa demanda. Mesmo com as políticas públicas que promovem a formação dos professores, a realidade nas escolas é que muitos profissionais sentem que falta o conhecimento necessário para aplicar essas metodologias de forma eficaz.
Outro ponto crítico é a falta de recursos. De acordo com Lima et al. (2020) pode parecer simples, mas para que a inclusão aconteça de fato, é preciso contar com recursos pedagógicos e tecnológicos adequados. Materiais adaptados, como livros em braille ou softwares assistivos, são fundamentais para garantir que o aluno com deficiência tenha as mesmas oportunidades de aprendizado que os outros. Porém, muitas escolas enfrentam sérias limitações, seja por questões financeiras ou pela escassez desses materiais. Isso acaba criando um abismo entre a teoria da inclusão e a prática no cotidiano da sala de aula, limitando as possibilidades de aprendizagem.
A infraestrutura das escolas é outro desafio constante. Muitos prédios escolares não são adaptados para receber alunos com deficiência física, o que compromete o acesso pleno às aulas e atividades. A falta de rampas de acesso, banheiros adaptados ou mesmo o simples deslocamento dentro da escola pode ser um grande obstáculo para a inclusão. Não se pode deixar de lado que a acessibilidade vai muito além do físico, também envolve recursos tecnológicos e apoio especializado. Sem essas condições mínimas, fica difícil garantir que todos os alunos participem de maneira efetiva.
E, claro, há o fator humano. Segundo Gonçalves (2023) a resistência à inclusão pode vir de diferentes fontes. Alguns educadores ainda têm uma visão limitada sobre o que significa realmente educar para a diversidade, e isso se reflete no tratamento dado aos alunos com deficiência. Há também uma falta de compreensão por parte de alguns colegas e até de pais sobre a importância de uma educação que respeite e valorize as diferenças.
Não é raro ver resistências em relação às mudanças necessárias para garantir uma verdadeira inclusão, como, por exemplo, a ideia de que a inclusão pode prejudicar o rendimento dos outros alunos, o que, na verdade, é um mito. A inclusão exige paciência, diálogo e, acima de tudo, a vontade de transformar a realidade escolar para melhor.

Por último, é preciso mencionar a sobrecarga de trabalho que os educadores enfrentam. Com um número cada vez maior de alunos com necessidades especiais nas salas de aula, muitos professores acabam sobrecarregados. São diversas tarefas e responsabilidades que se somam, como adaptar o conteúdo, criar atividades que atendam todos os alunos, organizar avaliações diferenciadas e, muitas vezes, sem o devido apoio de outros profissionais, como psicólogos ou assistentes pedagógicos. Isso leva a uma situação onde o professor, além de sua carga habitual de trabalho, precisa lidar com desafios adicionais, sem as condições ideais para isso.
Portanto, embora a inclusão seja um avanço, ela traz desafios complexos. Para que realmente se torne uma prática bem-sucedida, é preciso que as escolas contem com mais recursos, que os professores recebam uma formação mais profunda e contínua e que a sociedade, como um todo, esteja disposta a compreender e apoiar esse processo. A inclusão não é apenas uma responsabilidade dos educadores, mas de todos os envolvidos no processo educacional. Só assim conseguiremos garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

A Adaptação das Metodologias Pedagógicas para Garantir uma Educação de Qualidade para Todos

Nos últimos anos, a educação tem se transformado, buscando garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade. As metodologias pedagógicas, que antes seguiam um modelo rígido e muitas vezes excludente, vêm se adaptando a essa nova realidade. A ideia é que cada aluno, com seus ritmos e formas de aprender, seja respeitado e tenha as ferramentas necessárias para aprender de forma eficaz.

De acordo com Silva et al. (2024) o primeiro grande passo nessa transformação foi a mudança de um ensino tradicional, focado apenas na transmissão de conteúdos de maneira mecânica, para um modelo que envolve mais os alunos no processo de aprendizado. Hoje, a ideia é que o aluno não seja mais um simples receptor de informações, mas um protagonista da sua própria educação. Isso se reflete nas metodologias ativas, que buscam engajar os estudantes por meio de atividades práticas, projetos colaborativos e resoluções de problemas reais. Essas metodologias têm sido essenciais para que todos, incluindo aqueles com deficiências, possam

participar de forma plena. A adaptação de materiais e o uso de tecnologias assistivas ajudam a garantir que esses alunos também sejam incluídos de maneira significativa nas atividades.

A tecnologia, por sua vez, entrou de vez na sala de aula. Segundo Teixeira et al. (2024) hoje, as ferramentas digitais são fundamentais para personalizar o ensino. Desde aplicativos que ajudam na escrita até plataformas de ensino online, a tecnologia tem o poder de tornar o aprendizado mais acessível e dinâmico. E isso vale para todos, mas é especialmente importante para alunos com deficiência, que podem contar com recursos que atendem às suas necessidades específicas, como leitores de texto e legendas.

A avaliação do aprendizado também passou por uma grande mudança. Esqueça aquela ideia de que a única forma de avaliar um aluno é por meio de provas tradicionais e uma única nota. Hoje, as avaliações são muito mais diversificadas e focam no processo, no esforço e na participação do aluno ao longo do tempo. As avaliações formativas, por exemplo, permitem que os professores acompanhem de perto o desenvolvimento dos alunos e possam intervir de forma contínua, ajudando a superar dificuldades antes que elas se tornem um problema maior. Para os alunos com necessidades especiais, essa abordagem é ainda mais importante, já que permite um acompanhamento mais individualizado.

Conforme salientam Almeida e Rodrigues (2022) as metodologias de ensino diferenciado também têm sido fundamentais para garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, sejam atendidos de forma justa. Isso significa reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira única, e que o professor deve ter uma variedade de estratégias para lidar com essa diversidade. Isso pode significar, por exemplo, criar atividades que atendam diferentes formas de inteligência, seja na área da linguagem, da criatividade, da lógica ou das habilidades sociais. Para os alunos com deficiência, essas estratégias podem ser ainda mais personalizadas, usando desde atividades práticas até recursos tecnológicos para garantir a aprendizagem.

É preciso destacar a formação dos educadores. Não adianta ter metodologias inovadoras e recursos tecnológicos se os professores não estão preparados para usá- los de forma eficaz. Por isso, a formação docente precisa ser contínua e focada nas novas demandas do ensino, como a inclusão, o uso de tecnologias e as novas formas de avaliação. Os professores precisam estar atualizados, preparados para lidar com a diversidade e para aplicar as metodologias de maneira que todos os alunos se

sintam acolhidos.

No fim das contas, as metodologias pedagógicas têm se adaptado para garantir que todos os alunos, independentemente das suas características, tenham as mesmas oportunidades de aprender. Isso não significa que a tarefa seja fácil. Exige esforço, criatividade e, acima de tudo, comprometimento de todos os envolvidos. Mas o resultado vale a pena: um ensino mais inclusivo, que respeita as diferenças e que prepara todos os alunos para o futuro.

A formação docente para a educação inclusiva

A formação de professores para a educação inclusiva deixou de ser mera aspiração e tornou-se requisito inadiável para a concretização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que preconiza "educação de qualidade, equitativa e inclusiva" até 2030. O Global Education Monitoring Report (2023) evidencia que, sem docentes munidos de saberes específicos, as barreiras atitudinais persistem, excluindo estudantes que fogem ao perfil hegemônico da escola tradicional (Unesco, 2023).

No Brasil, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, estabelece que todo licenciado desenvolva competências para "planejar, realizar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas" (Brasil, 2019). Embora avance ao inserir a inclusão como eixo estruturante e transversal, estudiosos alertam que a norma ainda carece de articulação com políticas de apoio nas redes de ensino e com condições objetivas de trabalho (Mec, 2019; Santos; Lacerda, 2025).

Relatório da OECD (2023) aponta que sistemas educacionais com melhores indicadores de equidade são aqueles que contemplam, na formação inicial, módulos robustos de didática inclusiva, estudo de casos reais e imersões em escolas onde o desenho universal da aprendizagem (DUA) seja prática consolidada. A pesquisa conclui que "a teoria só floresce quando semeada em contextos autênticos de ensino" (OECD, 2023). Entretanto, investigações recentes revelam lacunas significativas na preparação de futuros docentes.

Estudo nacional com 42 licenciaturas de Reis e Coutinho (2025) verificou que apenas 27 % das matrizes curriculares destinam carga horária específica para educação inclusiva superior a 60 h e que a maior parte do conteúdo permanece

excessivamente teórico, sem estágio supervisionado em classes comuns que recebam estudantes com deficiência. A formação continuada surge, portanto, como trilha essencial de atualização. Revisão sistemática sobre políticas brasileiras de desenvolvimento profissional aponta que programas interativos baseados em projetos colaborativos, observação entre pares e feedback em tempo real produzem ganhos significativos na eficácia docente (Gomes; Almeida, 2024).

A OECD reforça que, na educação infantil, formações de curta duração aliadas a acompanhamento em serviço potencializam práticas inclusivas e fortalecem a autoestima profissional (OECD, 2024). Do ponto de vista metodológico, pesquisas recentes destacam o Desenho Universal da Aprendizagem como bússola para a planificação de aulas que contemplem múltiplos caminhos de acesso, engajamento e expressão (Santos; Lacerda, 2025).

Ao articular princípios do DUA com avaliação formativa, o professor garante que cada estudante navegue pelo currículo em seu ritmo, sem que as diferenças sejam tratadas como déficit. Outro pilar decisivo é o ensino colaborativo. Investigação conduzida em três redes estaduais mostrou que pares pedagógicos (professor regente e professor de apoio) conseguem reduzir em 35 % o índice de evasão de alunos com deficiência quando planejam conjuntamente e compartilham responsabilidade pela turma (Carvalho; Vieira, 2024). A OECD (2024) classifica essa abordagem como "estratégia-chave para otimizar recursos humanos e promover culturas escolares inclusivas".

A revolução digital também reposiciona à docência inclusiva. O GEM 2023 dedica um capítulo às tecnologias assistivas e alerta que, apesar de seu potencial, metade dos países ainda não oferece treinamento adequado sobre seleção e uso desses recursos (UNESCO, 2023). No Brasil, programas piloto com tablets adaptados e softwares de visão ampliada aumentaram em 22 % o desempenho de estudantes com baixa visão em leitura (Martins et al., 2024).

Contudo, formar docentes inclusivos implica também desenvolver a capacidade de autoavaliação crítica. Pesquisa qualitativa com 60 professores de salas comuns identificou que os melhores preditores de práticas responsivas são a reflexão sistemática sobre a própria ação e a participação em comunidades de aprendizagem profissional (Oliveira; Mantuan, 2025). Esses resultados convergem com a literatura internacional da educação especial, que coloca a prática reflexiva

como antídoto ao ensino padronizado (Reis et al., 2025).

A trilha rumo à escolarização verdadeiramente inclusiva exige um continuum formativo que comece na licenciatura, estenda-se por programas de iniciação à docência e desague em políticas de desenvolvimento profissional articuladas às demandas reais das escolas. Sem esse ecossistema ancorado em evidências, sustentado por políticas, irrigado por recursos e permeado por uma cultura de colaboração, a promessa de "não deixar nenhum aluno para trás" continuará soando como boa intenção. É chegado o momento de investir, com coragem e consistência, na docência inclusiva como alavanca para a justiça social. (UNESCO, 2023; OECD, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber como as metodologias pedagógicas têm sido essenciais para garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos, sem exceção. A adaptação das práticas educacionais, que antes eram mais rígidas, é uma resposta direta à necessidade de respeitar as diferentes formas de aprender de cada aluno, independentemente das suas características ou desafios. Afinal, a educação não deve ser apenas uma troca de informações, mas sim um processo que acolhe, respeita e potencializa as diversas capacidades dos estudantes.

O que ficou claro é que, ao implementar metodologias como as metodologias ativas, o ensino diferenciado e o uso de tecnologias, os professores conseguem atender melhor às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo. Essas metodologias tornam o ambiente escolar mais dinâmico e participativo, permitindo que cada estudante tenha a chance de aprender do seu próprio jeito, no seu próprio ritmo. Além disso, a mudança na forma de avaliar os alunos, com foco no processo e não apenas no resultado final, contribui para uma avaliação mais justa e precisa, que leva em conta o desenvolvimento contínuo de cada um.

Entretanto, é importante destacar que, apesar dos avanços, a efetiva implementação dessas metodologias ainda encontra obstáculos. A formação contínua dos educadores é fundamental para que eles saibam como aplicar essas metodologias de forma eficaz. Sem a preparação adequada, mesmo as melhores ideias podem não se concretizar da melhor forma. Outro ponto importante é a

infraestrutura das escolas, que precisa ser repensada e melhorada para garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários, como tecnologias assistivas e materiais adaptados.

Por fim, é preciso entender que o processo de inclusão educacional não é algo que acontece da noite para o dia. É uma construção contínua que exige o esforço e comprometimento de todos os envolvidos: professores, alunos, famílias e gestores. A educação inclusiva é um caminho longo, mas extremamente necessário. Quando conseguimos incluir e valorizar as diferenças dentro da sala de aula, estamos criando um ambiente mais justo, mais humano e mais preparado para os desafios do futuro.

Assim, garantir uma educação de qualidade para todos é um desafio constante, mas não é uma missão impossível. Com dedicação, criatividade e comprometimento, é possível transformar a realidade educacional e construir uma sociedade mais inclusiva, onde todos, independentemente das suas diferenças, tenham a oportunidade de aprender e crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tarcísio; RODRIGUES, Maria Goretti. Gestão Escolar, Interdisciplinaridade, Coparticipação E Seus Impactos Na Educação Inclusiva. Imagens da Educação, v. 12, n. 3, 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CARVALHO, L.; VIEIRA, P. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Profes-

sores, v. 14, n. 2, p. 45-66, 2024.

GOMES, J.; ALMEIDA, R. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. Journal of Research in Education, v. 10, n. 1, p. 112-134, 2024.

GONÇALVES, Ana Sofia Clemente. As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades? Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n. 25, p. 1- 19, 2023.
LIMA, Joselma Ferreira et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014- 2024: desafios e perspectivas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.

MARTINS, A. et al. Tecnologias assistivas e desempenho escolar de alunos com baixa visão. Revista de Educação Especial, v. 28, n. 3, p. 201-223, 2024. OECD. Equity and Inclusion in Education: Policy Guide. Paris: OECD Publishing, 2023.

MINETTO, Maria. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. Editora Intersaberes, 2021.
OECD. Education Policy Outlook 2024. Paris: OECD Publishing, 2024.

OLIVEIRA, M.; MANTUAN, M. Reflexão docente e práticas inclusivas: um estudo multicêntrico. Revista Acadêmica Online, v. 12, n. 1, p. 55-78, 2025.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, p. 2386-2403, 2025.

SANTANA, Luciano Rodrigues et al. Educação Inclusiva: Formação de professores e os desafios na sala de aula. Revista Contemporânea, v. 3, n. 10, p. 19583-19599, 2023.
SANTOS, A. L.; LACERDA, P. Educação inclusiva: formação docente para a diversidade. Cuadernos de Educación, v. 31, n. 1, p. 97-118, 2025.
SILVA, Cristiane Rosana et al. O papel das metodologias ativas de aprendizagem na educação contemporânea. Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais, p. e000133-e000133, 2024.
TEIXEIRA, Carla Pacheco et al. Contribuições de metodologias ativas problematizadoras na formação em saúde: uma revisão integrativa. Revista Portal: Saúde e Sociedade, v. 9, n. Especial, 2024.
UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial, p. e46/1-18, 2022.
UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education. Paris: UNESCO, 2023.

O ATO DE BRINCAR E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

RESUMO

O brincar promove o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante as brincadeiras, elas são desafiadas a pensar, solucionar problemas, tomar decisões e utilizar a imaginação de forma criativa. Por exemplo, ao brincar de casinha, as crianças simulam situações da vida cotidiana, desenvolvendo habilidades de imitação, linguagem, interpretação de papéis e construção de narrativas. Esse tipo de brincadeira estimula o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas de forma autônoma. Este trabalho irá ressaltar que ato de brincar é fundamental na educação infantil, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento saudável e integral das crianças. Brincar é uma atividade espontânea, prazerosa e uma forma natural de aprendizado. Ele permite que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

PALAVRAS-CHAVE: BRINCAR; Lúdico; Socializar; Reflexão.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras também têm um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Elas aprendem a lidar com frustrações, a compartilhar, a respeitar regras, a aceitar perdas e a lidar com o sentimento de competitividade. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a se relacionar, a negociar, a resolver conflitos e a respeitar as diferenças. Essas habilidades sociais são fundamentais para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis na vida adulta.

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. Brincar proporciona um ambiente seguro para que as crianças possam expressar seus sentimentos, medos e ansiedades. Durante as brincadeiras, elas podem explorar diferentes emoções e aprender a lidar com elas. Por exemplo, ao brincar com bonecas, as crianças podem imitar situações de cuidado e afeto, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e do entendimento emocional. Brincar também permite que as crianças desenvolvam habilidades como a autoconfiança, a autoestima e o autocontrole emocional.

O ato do brincar essencial para o desenvolvimento motor das crianças. Durante as brincadeiras, elas são desafiadas a se movimentar, a explorar o espaço e a coordenar seus movimentos. Brincadeiras ao ar livre, como pular corda, brincar de esconde-esconde, correr e saltar, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e o fortalecimento dos músculos. Já brincadeiras que envolvem movimentos finos, como desenhar, modelar com argila ou montar quebra-cabeças, estimulam o desenvolvimento da coordenação motora fina e a precisão dos movimentos.

Portanto, o ato de brincar é extremamente importante na educação infantil. Ele contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando o pensamento, a criatividade, a imaginação, as habilidades emocionais, sociais e motoras. O brincar permite que as crianças explorem, experimentem, descubram, interajam e aprendam de forma prazerosa e significativa. Por isso, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incluam o brincar como parte essencial do currículo na educação infantil, garantindo assim um desenvolvimento saudável e pleno das crianças.

Trabalhar com brincadeiras na educação infantil é extremamente importante, pois proporciona um ambiente de aprendizado lúdico e prazeroso para as crianças. As brincadeiras ajudam no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos pequenos, estimulando a criatividade, imaginação, curiosidade e a interação com o mundo ao seu redor.

Uma das principais razões para utilizar brincadeiras na educação infantil é que elas são uma forma natural e espontânea de aprendizagem. As crianças aprendem brincando, explorando objetos, espaços e se relacionando com outras crianças. Durante as brin-

cadeiras, elas experimentam, testam hipóteses, resolvem problemas, desenvolvendo habilidades e conhecimentos fundamentais para sua formação.

As brincadeiras promovem o desenvolvimento motor das crianças. Pular, correr, saltar, equilibrar-se, são atividades que proporcionam o desenvolvimento da coordenação motora geral, o fortalecimento muscular, o equilíbrio e a noção espacial. Essas habilidades são essenciais para que as crianças tenham um bom desempenho nas atividades do dia a dia e também para a prática de esportes e atividades físicas.

Ao brincarem, as crianças também exercitam sua capacidade criativa e imaginativa. Elas podem ser o que quiserem: médicos, professores, astronautas, princesas, super-heróis, e através do faz de conta desenvolvem a imaginação, a linguagem e a capacidade de expressão. Essa capacidade de criar e inventar é fundamental para que as crianças desenvolvam habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e senso de iniciativa.

A importância do ato de brincar na educação infantil é algo que vem sendo cada vez mais valorizado e reconhecido pelos educadores e pesquisadores da área. Brincar é uma atividade fundamental na infância, pois é por meio dela que a criança desenvolve suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais de forma natural e prazerosa.

O brincar é uma atividade inerente à criança, que instintivamente busca explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas sensações, criar novas realidades e interagir com outras pessoas. Durante a brincadeira, a criança exercita sua criatividade, imaginação, capacidade de resolver problemas, habilidades motoras e de comunicação, além de aprender a lidar com regras, limites, frustrações e conflitos de forma saudável.

Na educação infantil, o brincar deve ser valorizado e incentivado como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Através das brincadeiras, a criança é estimulada a explorar o mundo, experimentar diferentes papéis e situações, criar narrativas e histórias, interagir com os colegas, expressar suas emoções e pensamentos, além de desenvolver a sua autonomia e autoconfiança.

A ação de brincar também é fundamental para a socialização da criança, pois é por meio das brincadeiras que ela aprende a se relacionar com os outros, a negociar, a cooperar, a compartilhar, a respeitar as diferenças e a conviver em grupo de forma harmoniosa. Durante as brincadeiras, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a se colocar no lugar do outro, a compreender diferentes pontos de vista e a desenvolver a empatia.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da concentração, da coordenação motora, da atenção, da memória, da capacidade de resolver problemas, da capacidade de tomar decisões, da autoestima e da autoconfiança da criança. Através das brincadeiras, a criança também desenvolve a habilidade de se expressar, de se comunicar, de ouvir, de dialogar e de interagir de forma assertiva com os outros.

É importante ressaltar que o brincar na educação infantil não se resume apenas a atividades recreativas e lúdicas, mas sim a um processo educativo intencional que visa promover o desenvolvimento integral da criança de forma integrada e significativa. Por isso, é fundamental que os educadores estejam atentos e preparados para valorizar e incentivar o brincar como uma prática educativa essencial no cotidiano da escola.

Os benefícios do brincar na educação infantil são inúmeros e refletem de forma positiva na vida social, emocional, cognitiva e física da criança. Através das brincadeiras, a criança aprende a conviver em grupo, a respeitar as regras, a lidar com as diferenças, a expressar suas emoções, a desenvolver a sua capacidade de comunicação e de resolução de conflitos, além de promover o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e motor de forma prazerosa e significativa.

Portanto, é fundamental que as instituições de educação infantil reconheçam e valorizem o brincar como uma prática educativa essencial na formação das crianças, promovendo espaços e tempos adequados para que elas possam brincar livremente, explorar o mundo ao seu redor, interagir com os colegas, experimentar diferentes papéis e situações, criar narrativas e histórias, expressar suas emoções e pensamentos, além de

desenvolver a sua autonomia, autoconfiança e habilidades sociais de forma saudável e prazerosa.

Em suma, o ato de brincar na educação infantil é um direito fundamental da criança, que contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento integral e para a sua inserção social. Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados e engajados em promover o brincar como uma prática educativa essencial na formação das crianças, valorizando e incentivando essa atividade tão importante e significativa para o desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

As brincadeiras na educação infantil proporcionam momentos de diversão e prazer para as crianças. Elas se sentem motivadas a aprender, a explorar novos desafios, a descobrir coisas novas. O prazer que as brincadeiras proporcionam estimula o sistema de recompensa do cérebro, contribuindo para a motivação e o engajamento das crianças nas atividades de aprendizagem. O brincar também promovem a inclusão e a igualdade entre as crianças. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de interagir e se relacionar com outras crianças, independentemente de suas habilidades, características físicas, étnicas ou sociais. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência de igualdade, respeito e tolerância, fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Quando brincam em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a trabalhar em equipe e a respeitar as regras e limites estabelecidos. Brincar em grupo também promove a comunicação e o desenvolvimento da linguagem oral. Por exemplo, ao brincar de faz de conta em grupo, as crianças precisam se comunicar e negociar papéis, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de ouvir e de se expressar de forma clara e adequada.

O ATO DE BRINCAR E APRENDER

Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental na promoção do brincar e na interação com as crianças. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento das brincadeiras, estimulando a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Além disso, é importante que os professores participem das brincadeiras, interagindo de forma positiva com as crianças, estabelecendo vínculos afetivos e estimulando a aprendizagem por meio do lúdico.

Ao interagir com as crianças durante as brincadeiras, os professores têm a oportunidade de observar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas necessidades, interesses e capacidades, e adequar as atividades pedagógicas de acordo com o perfil de cada um. Através da interação com os alunos durante as brincadeiras, os educadores podem perceber as potencialidades e dificuldades de cada criança, promovendo uma educação personalizada e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e individualidade de cada aluno.

A interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Quando os educadores participam ativamente das brincadeiras, eles demonstram interesse e valorização pelas atividades lúdicas, estimulando a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, a presença dos professores nas brincadeiras possibilita a orientação, o suporte e o estímulo necessários para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.

A interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras favorece o estabelecimento de relações afetivas e de confiança entre educador e aluno, promovendo um ambiente acolhedor e seguro, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar ativamente das brincadeiras, os professores demonstram interesse, disponibilidade e participação, transmitindo aos alunos a importância do brincar, da interação e da colaboração.

Dessa forma, as brincadeiras não só favorecem o desenvolvimento das habilidades individuais das crianças, mas também fortalecem as relações sociais e a convivência harmoniosa entre os alunos.

O desenvolvimento dos professores com as

crianças durante as brincadeiras é uma forma de transmitir valores, conhecimentos e práticas sociais aos alunos. Ao participar das brincadeiras, os educadores têm a oportunidade de explorar temas relevantes e atuais, estimulando a reflexão, a curiosidade e a criatividade dos alunos. Através das brincadeiras, os professores podem abordar questões relacionadas à diversidade, à sustentabilidade, aos direitos humanos e à cidadania, promovendo uma educação crítica, participativa e transformadora.

Por fim, a interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é uma forma de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Ao participar ativamente das brincadeiras, os professores têm a oportunidade de se envolver, experimentar e refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras, criativas e significativas. Além disso, a interação com as crianças durante as brincadeiras possibilita aos educadores um maior conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as necessidades e interesses das crianças, e as estratégias mais adequadas para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

Em suma, a interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é um elemento fundamental no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento integral, social e emocional dos alunos. Ao participar ativamente das brincadeiras, os educadores demonstram interesse, valorização e comprometimento com o brincar, promovendo um ambiente acolhedor, estimulante e significativo para as crianças. Através da interação com os alunos durante as brincadeiras, os professores contribuem para o fortalecimento das relações sociais, o desenvolvimento das habilidades individuais e coletivas, e a construção de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

O lúdico é uma importante ferramenta de aprendizagem para as crianças dentro do sistema educacional. Através da interação com atividades lúdicas, as crianças podem explorar, experimentar, criar e aprender de forma significativa.

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Uma das formas mais comuns de interação com o lúdico dentro do sistema educacional é através do brincar. O brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Ao brincar, a criança utiliza sua criatividade e imaginação, experimenta diferentes papéis e situações, desenvolve estratégias e soluções, e aprende a lidar com regras e limites.

Dentro da sala de aula, é possível criar um ambiente lúdico que estimule a criança a interagir com o lúdico de diversas formas. Por exemplo, é possível disponibilizar brinquedos, jogos educativos e materiais manipulativos que estimulem o pensamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, é importante que o professor proponha atividades os jogos são uma forma divertida e eficaz de envolver os estudantes na educação. Eles ajudam a motivar os alunos, a ensinar novos conceitos e a reforçar o aprendizado de forma interativa. Neste texto, vamos explorar algumas maneiras de como usar os jogos para brincar com os estudantes na educação. Prepare-se para descobrir como transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante!

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

Uma ótima opção para começar é utilizar jogos de tabuleiro educativos. Eles podem ser usados em diferentes disciplinas, como matemática, ciências e língua portuguesa. Por exemplo, um jogo de tabuleiro de matemática pode ajudar os alunos a praticar operações básicas, resolução de problemas e estratégias de cálculo mental. Já um jogo de tabuleiro de ciências pode abordar conceitos científicos de forma lúdica, fazendo com que os alunos aprendam enquanto se

divertem.
Com o avanço da tecnologia, os jogos digitais têm se tornado cada vez mais populares na educação. Existem diversos aplicativos e softwares educativos que estimulam a aprendizagem de maneira interativa e divertida. Por exemplo, jogos de matemática podem ensinar os alunos a resolver problemas complexos de forma visual e envolvente. Além disso, muitos jogos digitais também possuem um sistema de pontuação, o que torna a experiência ainda mais estimulante para os estudantes.
Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:
A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar- -se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).
Os jogos de simulação são uma excelente maneira de fazer com que os estudantes vivenciem situações do mundo real de forma segura e controlada. Eles podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Por exemplo, um jogo de simulação empresarial pode incentivar os alunos a gerenciar um negócio virtual, aprendendo sobre finanças, estratégias de marketing e administração.
Os jogos de palavras são uma maneira divertida de ajudar os alunos a expandirem seu vocabulário e melhorarem suas habilidades de leitura e escrita. Existem diversas opções de jogos de palavras, como palavras-cruzadas, jogo da forca, caça-palavras, entre outros. Os estudantes podem jogar em grupo ou individualmente, competindo entre si para ver quem consegue formar mais palavras ou completar o maior número de desafios. Esses jogos também podem ser adaptados para diferentes níveis de dificuldade, tornando-os adequados para estudantes de todas as idades.
Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são impor tantes e significativos. Proporcionando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e interiorizar uma compreensão particular. Sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, p.28, v.1).
Os jogos de quebra-cabeça estimulam a concentração, a paciência e o raciocínio lógico dos estudantes. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, como história, geografia e ciências. Por exemplo, um quebra-cabeça de história pode ajudar os alunos a montar uma linha do tempo com os eventos mais importantes de um determinado período. Já um quebra-cabeça de geografia pode desafiar os estudantes a montarem um mapa do Brasil ou de outro país, identificando estados, capitais e oceanos.
Os jogos em equipe são uma ótima opção para promover o trabalho em grupo e a cooperação entre os estudantes. Eles podem ser realizados em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Por exemplo, um jogo de perguntas e respostas pode ser realizado em formato de competição, com equipes disputando quem responde mais perguntas corretamente. Além de estimular o aprendizado, esses jogos também ajudam a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança e respeito pelo outro.
Para fugir um pouco da sala de aula, os jogos ao ar livre são uma excelente opção para envolver os estudantes na educação. Eles proporcionam momentos de diversão e aprendizado em um ambiente mais descontraído. Por exemplo, uma caça ao tesouro

pode explorar diferentes conteúdos, como história, ciências ou matemática. Os alunos podem ser desafiados a encontrar pistas escondidas no ambiente externo e a decifrar enigmas para chegar ao tesouro final.
Em resumo, os jogos são uma forma divertida e eficaz de brincar com os estudantes na educação. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, estimulando o aprendizado, a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, os jogos também ajudam os estudantes a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e respeito pelo outro. Portanto, aproveite todas as vantagens que os jogos podem oferecer e transforme a sua sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante para os seus alunos.
Brincar é uma atividade essencial na vida das crianças. Por meio do brincar, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, é uma forma de expressar sua criatividade, imaginação e emoções. No contexto da educação infantil, o ato de brincar assume um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua aprendizagem, socialização e bem-estar.
A formação de professores para trabalhar o ato de brincar de maneira lúdica e dinâmica é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças. A brincadeira é uma atividade fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.
Nas últimas décadas, a importância do brincar no processo de aprendizagem tem sido cada vez mais reconhecida pela comunidade educacional, porém muitos professores ainda enfrentam desafios na hora de aplicar atividades lúdicas em sala de aula. Por isso, é fundamental que a formação de professores inclua estratégias para incentivar e promover o brincar de maneira eficaz e significativa.
Um dos aspectos mais importantes na formação de professores para trabalhar o ato de brincar é a compreensão do papel do educador como mediador e facilitador do processo lúdico. O professor deve ser capaz de criar um ambiente propício para a brincadeira, estimular a participação ativa das crianças e proporcionar experiências significativas que promovam o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências.
É fundamental que os professores conheçam e compreendam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como as diferentes formas de brincar e suas contribuições para o aprendizado. É importante que os professores estejam atualizados sobre as teorias e pesquisas que fundamentam a importância do brincar, para que possam utilizar esse conhecimento de forma eficaz em sua prática pedagógica.
Na formação de professores para trabalhar o ato de brincar é a relação com as famílias. Os pais e responsáveis têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e na promoção de uma cultura lúdica dentro e fora da escola. Por isso, os professores devem estar preparados para estabelecer uma parceria com as famílias, compartilhar informações e orientações sobre a importância do brincar e envolvê-las nas atividades lúdicas realizadas na escola.
Para que a formação de professores para trabalhar o ato de brincar seja eficaz, é importante que ela seja contínua e integrada ao currículo e à prática pedagógica da escola. Os professores precisam de oportunidades de atualização e aprimoramento constantes, através de cursos, workshops, palestras e outras atividades de formação continuada. Cabe ainda salientar, que as escolas ofereçam espaços e materiais adequados para o desenvolvimento de atividades lúdicas, bem como incentivem a criatividade e a inovação na elaboração e execução de projetos relacionados ao brincar. A formação de professores deve contemplar também a reflexão sobre a prática, o trabalho em equipe e a colaboração com outros profissionais da educação, para que as atividades lúdicas sejam integradas de forma eficaz ao currículo escolar.
A formação de professores para trabalhar o ato de brincar de maneira lúdica e dinâmica é fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças. Os professores devem ser mediadores e facilitadores do processo lúdico, conhecer e compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, estabelecer uma parceria com as famílias e ter oportunidades de atualização e aprimoramento constantes. É preciso que as escolas ofereçam espaços e ma-

teriais adequados, incentivem a criatividade e a inovação, e promovam a integração das atividades lúdicas ao currículo escolar. Com uma formação sólida e um ambiente propício para o brincar, os professores serão capazes de proporcionar experiências significativas que contribuirão para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma educação mais inclusiva e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades ao ar livre também desempenham um papel importante no aprendizado das crianças, e a família é uma grande aliada nesse aspecto. Brincar no parque, por exemplo, permite que as crianças explorem o ambiente natural, estimulando sua curiosidade e sua capacidade de observação. Além disso, a interação com a natureza promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma maior valorização do brincar na Educação Infantil. Apesar de ser reconhecido como um direito das crianças, muitas vezes o brincar é negligenciado em função de objetivos acadêmicos e conteúdos curriculares. No entanto, é fundamental compreender que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma forma de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os laços familiares proporcionam um ambiente seguro e estimulante, permitindo que os pequenos explorem e experimentem por meio das brincadeiras. É por meio dessas atividades que as crianças adquirem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas essenciais para seu crescimento saudável.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá- -lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p.63).

As brincadeiras familiares são uma oportunidade de aprendizado ativo, onde as crianças têm a chance de interagir com seus pais, irmãos e outros membros da família, ampliando seu vocabulário, habilidades motoras e capacidade de resolução de problemas. Através dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, a esperar sua vez, a seguir regras e a expressar suas emoções de maneira saudável.

Um exemplo clássico de brincadeira que contribui para o aprendizado infantil é o jogo de memória. Ao jogar em família, as crianças são desafiadas a encontrar pares de cartas com imagens iguais ou relacionadas. Essa atividade estimula a concentração, a memória visual e a capacidade de estabelecer conexões entre objetos e eventos.

Outra brincadeira que envolve a família e promove o aprendizado é a contação de histórias. Sentar-se em círculo e compartilhar narrativas ajuda as crianças a expandirem seu vocabulário, a trabalharem a imaginação e a aprenderem a sequência lógica dos eventos. Além disso, a partir das histórias, as crianças podem refletir sobre valores morais, aprender sobre culturas diferentes e desenvolver empatia pelos personagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA NO CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR EM ARTE

KÁTIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância do cuidar, educar e brincar na Educação Infantil. Emprega-se no presente a metodologia das referencias bibliográficas sobre o tema. Assim, escreve-se sobre a história da Educação Infantil. Evidencia-se a importância do cuidar e o educar, sendo práticas indissociáveis da criança de 0 a 6 anos. É na interação com o meio em que vive que a criança constrói o conhecimento. Novas metodologias, novas abordagens didático-pedagógicas do conteúdo começam a surgir. Educação infantil amplia conceito de pré-escola e esta passa a assumir papel formal no processo de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Cuidar. Brincar. Educar. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

É importante distinguirmos a criança à qual estamos nos referindo, pois é este o dado diferencial e fundamental para o nosso trabalho.

Para isso é necessário ampliar este perfil que temos de infância e considerar os vários contextos e situações das nossas crianças. A concepção de infância vem se construindo historicamente não se apresentando de forma homogênea, mas de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas sociais e econômicas em vigor. Assim, as ideias a respeito do desenvolvimento infantil, da educação e do cuidado com as crianças modificam-se ao longo da história.

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (' de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2022, p. 19).

As crianças possuem especificidades que as caracterizam como sujeitos que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, sendo nas interações que estabelecem com as pessoas e com o meio que revelam seu esforço para compreender mundo. Nessa perspectiva, a criança é vista como parte desse mundo que determina e é determinada, um ser humano em processo de humanização, ou seja, um ser histórico-social, construtor do seu desenvolvimento e do seu conhecimento. Os processos de desenvolvimento e de socialização da criança são diversos, exigindo uma postura de conhecimento não só dela, mas do seu meio social e cultural. A criança precisa, portanto, ser considerada como um ser "real" e não como um ser abstrato e idealizado a partir de um padrão universal.

As novas formas de se conceber a educação e de contextualizar a criança, abordam a questão de ela ser um sujeito histórico e social. Um sujeito que constrói o próprio conhecimento a partir de suas próprias características e de seu desenvolvimento, cujas informes permitem a elaboração de uma prática adequada e medida pelo caráter lúdico.

Ainda, quando pensamos em infância, criança e educação infantil devemos considerar a relação que existe entre educação e sociedade, pois a visão que temos da infância e do lugar que a criança ocupa em nossa sociedade é fruto de uma longa construção histórica, durante a qual ela passou a ocupar um novo lugar social. Assim, podemos dizer que é o grupo social e cultural no qual a criança está inserida e se desenvolve que lhes fornece as formas de perceber e organizar o seu mundo, mediante de um ambiente estruturado, adequado e carregado de significados construídos historicamente pela sociedade.

Dessa forma, entendemos uma proposta pedagógica em aulas de Arte que tenha em seus pressupostos uma concepção de infância que considera a criança se descobre como sujeito biológico, habitando em um

universo em movimento permanente, onde cada um 'se movimenta e vive, se descobre numa relação de conhecimento entre ela e o universo. E, como ser social, se relaciona com os outros, estando em permanente troca, interação e diálogo, se descobrindo a partir dessas relações. Na medida em que inicia suas relações com o mundo físico e social, se descobre como um ser cultural, participa da história, possui tradições, costumes, valores, símbolos e hábitos, sofrendo influências da cultura e transformando-a num processo de humanização.

A criança estabelece interações com o meio, definido com base nas características sociais e culturais, repleto e variável em significações nos diferentes contextos, considerando o que é específico da infância, seu poder de imaginação, fantasia e criação. Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias ou todas elas.

Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vinculam-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social e vão se fazendo nessa história, cidadãos de pouca idade que são muito mais do que exemplos de fases de uma escala de desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos dizer que vários são os fatores que permitem a compreensão da atual conjuntura em que estão inseridas as instituições educacionais que atendem as crianças de 0 a 6 anos. Nas duas últimas décadas houve um avanço na produção do conhecimento científico nas diferentes áreas (linguistica, histórica, sociológica, antropológica, psicológica etc.) a respeito das especificidades das crianças nessa faixa etária; os movimentos da cidadania conquistaram direitos sociais e, também, um avanço significativo no âmbito da lei em relação as atribuições do poder público para com a educação da criança.

Dentro dessa lógica, a Educação Infantil vem se construindo no decorrer da história e sua expansão ocorreu de forma rápida nas últimas décadas, acompanhada da intensa urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na estrutura familiar. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências vividas pelas crianças de 0 a 6 anos. A função que era apenas assistencial, agora é educativa, em que na LDB 9.394/96 é incorporada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo uma grande conquista na história.

Analisar os vários aspectos e dimensões do desenvolvimento não são áreas separadas e, por isso, é fundamental considerarmos a Educação Infantil como um todo, promovendo e ampliando suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza pelo convívio em sociedade.

Conhecer a criança com quem trabalhamos, entendendo-a como sujeito social e histórico, com especificidades próprias, respeitada e valorizada nas instituições de Educação Infantil, que devem possibilitar uma vivência social diferenciada do grupo familiar, desempenhando um papel importante no seu desenvolvimento.

A busca do tema partiu da necessidade de compreender que é fundamental ressaltarmos a importância da Educação Infantil porque é nesta fase que as crianças desenvolvem-se no meio em que estão inseridas nos diferentes aspectos: cognitivo, afetivo, moral, social e motor de forma quantitativa e qualitativa.

Portanto, compreender a infância e conhecer a criança enquanto sujeito histórico social significa desvendar o seu universo infantil, considerando que ela adquire o conhecimento por meio das interações com o outro: o adulto, as crianças, os livros, a observação do mundo, a fantasia? Aprende a partir do que já sabe, da participação, do diálogo, da criatividade, dos recursos disponíveis na construção das relações. Enfim, aprende através das diferentes linguagens: do brincar, do falar, do descobrir, do construir, e do explorar o mundo, expressando-se por meio do corpo, do olhar e do desenho.

POR UMA INFÂNCIA COM ARTES VISUAIS

Como pensamos a proposta pedagógica

para a Educação Infantil? Como planejar as ações?

A arte na escola vem sendo tratada como uma disciplina que faz parte do currículo escolar, contudo, ainda mantém seu caráter de atividade como apresentado na LDB 5692/61 sem, contudo transformar as pessoas envolvidas nela. Percebe-se, no entanto que bem distante existe ainda algumas preocupações relevantes com respeito ao uso da arte no cotidiano como cultura, que estabeleça melhoria na sociedade. Nesse sentido é necessário entender que é preciso mudar a visão excludente, deixando de lado tanto o individualismo como o preconceito, buscando assim por meio da arte envolver aquela criança que se encontra à margem do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, deixam assim, aquela educação autoritária, onde o professor é o detentor de todo o saber, passando a se relacionar de forma dialogal com seus educandos, fazendo com que o mesmo tenha vontade em se expressar e aprender. É exatamente uma concepção assim que leva o educador a se relacionar com os alunos de forma reflexiva, respeitando suas opiniões e abrindo espaço para que o aluno seja ouvido na sala de aula. E nessa visão a arte na escola tem um papel fundamental, pois ela tem um leque de oportunidades e espaços para que todos os alunos e professores se unam buscando junto melhorar sua realidade social.

O trabalho com estas diferentes modalidades artísticas nos propicia pensar no trabalho com as Inteligências múltiplas. Sabemos que esta teoria advém de um resultado de longo processo de estudos sobre aprendizagem e a cognição. Segundo essa teoria, o cérebro do ser humano possui nove (9) tipos de inteligências, no entanto, a maioria das pessoas desenvolvem uma ou duas destas inteligências. Isto explica porque um indivíduo é bom com a matemática e não tem muita habilidade com expressão artística ou ao contrário.

Na teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 2014, 2015; CAMPBELL, 2000), os saberes são trabalhados harmonicamente, as atividades são planejadas no intuito de desenvolver diversos saberes ao mesmo tempo com o objetivo de resolver problemas, ou criar produtos. De acordo com essa teoria, o objetivo da educação atual é buscar com que todo aluno construa conhecimento de uma forma significativa, tendo base sólida em todas as inteligências que podem ser desenvolvidas no mundo contemporâneo. Neste sentido deve-se entender que cada ser humano tem suas diferenças, sua maneira de construir conhecimento, de se expressar e entender o mundo ao seu redor.

Segundo Gardner (2014, 2015) temos que as inteligências são apresentadas em sete tipos. Contudo, com estudos mais atuais, temos a referência a outras duas inteligências que apresentaremos a seguir. As sete inteligências apresentadas por Gardner referem-se à: Inteligência linguística: Aparece em uma ótima capacidade de comunicar e interpretar o mundo por meio das palavras, está relacionado ao desenvolvimento da língua e fala, na comunicação humana. Seus pontos primordiais estão na sensibilidade dos sons, dos ritmos e significados das palavras. Resumindo é a habilidade no uso da linguagem para compreender, transmitir ideias, em convencer, agradar ou estimular. Quem possui essa inteligência aguçada tem muita facilidade na expressão oral, na escrita e em interpretar o mundo ao seu redor, possuindo um elevado grau de atenção e convencimento.

No aluno esta habilidade pode se apresentar no relato de suas experiências, em transmitir ideias e contar histórias com facilidade. Inteligência lógico matemática: É a habilidade de confrontar, organizar e perceber as ações que se pode desempenhar em determinada situação. É o entendimento das possibilidades do que pode acontecer, fazendo relação e confronto entre estas possiblidades.

O aluno que possui esta habilidade aguçada, como por exemplo, quando faz confrontos com o mundo das possibilidades, ordenando e reordenando a melhor atitude a ser tomada em determinada situação. Inteligência espacial: É a habilidade de manusear objetos, tanto em duas quanto em três dimensões, de forma mental ou real. Habilidade para se orientar em lugares, criando mapas mentais, de compreender o mundo por meio de imagens visuais, formando um modelo mental de um mundo espacial

Assim vídeos, gráficos e ilustrações ficam firmados e servem de alicerce para construir

conhecimento. Os alunos que possuem está habilidade são observadores, tem uma ótima memória fotográfica registrando os mínimos detalhes de objetos, lugares, rostos cartazes. São organizados com os estudos, fazem esquemas, desenhos e tabelas para facilitar seu desempenho e construção do conhecimento. Discriminam as partes e o todo e tem facilidade para montar objetos. Adoram pintar, desenhar e de criar esculturas. São ótimos observadores, retém a informação e consegue reproduzi-la com facilidade. Inteligência musical: É a habilidade de reconhecer e organizar sons, ritmo, melodia de uma maneira bem criativa.

Os alunos com essa habilidade geralmente não precisam de aprendizado formado para demonstrá-la, gostam de estar rodeados de som, adoram estudar com música, ouvem muita música, gostam de assobiar, cantarolar, aprendem facilmente canções e ritmos. Inteligência interpessoal: Vincula-se à habilidade de compreender outras pessoas, desenvolvendo sempre um ótimo relacionamento com o próximo.

O aluno com esta habilidade compreende e percebe as inibições e motivações de quem está ao seu lado, assim busca sanar os anseios e angustias trazendo bem estar, conquistando assim um vínculo afetivo. Inteligência intrapessoal: Habilidade de saber lidar com o que se passa internamente "pensamentos", sabendo utilizar isso ao seu favor, sempre estando bem consigo mesmo. O aluno com essa habilidade domina suas emoções e sentimentos o que facilita suas conquistas pessoais, não se deixa abater facilmente, pois sabe usar as possibilidades a seu favor, tem sua autoestima elevada, estão sempre felizes, com autoconfiança e amor próprio, o que facilita suas conquistas no convívio social. Inteligência corporal-cinestésica:

Um currículo para a Educação Infantil, implica a necessidade de construir espaços educativos que concretizem a vivência da Infância, centrado no caráter lúdico da aprendizagem onde as interações, adulto/adulto, criança/adulto, criança/criança, e com o mundo, mediante do resgate da imaginação, da brincadeira, das pesquisas, dos desafios cotidianos, no contato com a natureza em ambiente amplo, permitindo o desenvolvimento das capacidades de expressão em múltiplas linguagens e de muitos outros aspectos relevantes envolvidos nessas relações como: emoções, curiosidades, o movimento constituindo sua identidade cultural, racial. Assim, para planejar é preciso levar em conta o interesse e as necessidades das crianças, o tempo disponível e as propostas de rotina

Verificar o material para o que se pretende propor, a adequação da temática, sua problematização e a transposição didática necessária para a faixa etária das crianças, bem como onde é possível encontrar, buscar subsídios que fundamentem estas práticas. É sabido que os campos de conhecimento abrangem os referenciais teórico-práticos que contextualizam a realidade das crianças, fundamentam as práticas educativas, compreendem o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, caracterizam os contextos educativos.

Dessa forma, os contextos educativos re-tratam os assuntos da vida cotidiana das crianças e suas especificidades, caracterizando elementos importantes da lógica infantil, possibilitando a compreensão de questões que envolvem a vivência da infância no contexto atual. Estes não acontecem separadamente, estão relacionados entre si o tempo todo, até mesmo porque a criança vive essas questões na sua integridade enquanto ser social, cultural e histórico. Para organizarmos o currículo na Educação Infantil precisamos considerar os sujeitos envolvidos no processo e os momentos que oportunizam o trabalho com as crianças.

O processo de seleção e articulação dos conteúdos programáticos em creches e pré-escolas só atingirá os desejos, interesses e as necessidades das crianças, ou seja, o mais significativo da vida das crianças, se realizados a partir das quais se produzem e se inscrevem no dia-a-dia de sua vida, seja em família, seja na escola de Educação Infantil (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.13).

O que organizamos com as crianças entre o horário de chegada e o de ir embora, não se define por si mesmo. As formas de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, dos equipamentos, dos brinquedos, das

brincadeiras, dos procedimentos durante situações específicas, enfim, a programação do dia-a-dia é definida a partir das decisões dos adultos, as quais devem ser encaminhadas considerando os anseios, manifestações e necessidades das crianças, sendo que elas têm direito a escolhas e de serem respeitadas em suas preferências individuais, garantindo que todas sejam ouvidas, escutando com atenção suas explicações, respeitando a estética nas produções, a expressão de seus sentimentos e pensamentos...

LINGUAGEMS NA ARTE

Assim, um currículo para a Educação Infantil precisa reconhecer que a criança desde que nasce é capaz de agir, interagir, de produzir cultura e de ser sujeito de direitos e deveres. Na proposta de linguagens geradoras, o modelo de planejamento, que coordena o processo de seleção e articulação de conteúdos e a prática pedagógica cotidiana da professora, se organiza a partir de dois momentos: o primeiro é o que a professora conhece sobre o desenvolvimento da criança, as concepções de infância, a função social da Educação Infantil, de sua concepção de professora de criança de 0 a 6 anos; e o segundo é o que as crianças apresentam por meio das interações entre seus pares, adultos, pontuados em diálogos e das problematizações entre as professoras e as crianças, organizados com projetos de trabalhos. Nessa perspectiva, enfatizamos algumas linguagens defendidas por Junqueira Filho (2015) e outras por Batista (2019) a respeito do que consideram importante trabalhar com as crianças de Educação Infantil nos Projetos de Trabalho:

• Linguagem oral (fala, oralidade);

• Linguagem espaço-temporal (agora, depois, daqui a pouco, ali, aqui, ontem, hoje, amanhã, de manhã, de tarde, relativos à organização da rotina e ao conhecimento, pelas crianças, do acervo disponível na sala de referência; e da escola, bem como, da elaboração conjunta dos combinados para utilizá-los etc);

• Linguagem plástico-visual (desenho, pintura, modelagem, escultura, recorte e colagem etc);

• Linguagem sonoro-musical (sons da natureza, sons da cultura, sons do corpo, música ouvida e cantada);

• Linguagem gestual-corporal (da qual fazem parte a dança, o movimento, a motricidade);

• Linguagem do jogo simbólico (das brincadeiras de faz-de-conta), dos jogos de regras (dominó, memória etc), dos jogos e das brincadeiras em geral (balança-caixão, estátua, pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua etc);

• Linguagem visual e verbal (oral e/ou escrita) das histórias infantis e da literatura infantil, registradas em ilustrações e textos nos livros, em CDs e DVDs;

• Linguagem teatral (teatros de sombra, de fantoches, de dedoches, de marionetes - elaborados através do cruzamento de diferentes linguagens: oral, visual e gestual);

• Linguagem lógico-matemática (classificar, agrupar, ordenar, seriar, construir o conceito de número);

• Linguagem da natureza (dia, noite, nuvens, vento, chuva, sol, arco-íris, frio, calor, animais e plantas);

• Linguagem da alimentação (organização dos momentos de alimentação de modo a serem prazerosos e apreciados pelas crianças);

• Linguagem da higiene (pessoal e com a limpeza da sala de referência, banheiro e demais espaços da Unidade);

• Linguagem do sono (organização do momento de sono, quando há, de modo a ser acolhedor, silencioso e tranquilo para as crianças, com alternativas para quem não quer dormir e, não como algo impositivo, estendido a todas as crianças);

• Linguagem do banho (organização do momento de banho com música, brinquedos de borracha, livros para banho, Luvas de banho - fantoches);

• Linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral (a resolução de conflitos entre crianças, a produção da autoestima, as orientações de convívio do grupo, a autonomia, a cooperação);

• Linguagem escrita (proposição de espaços de construção da escrita - hipóteses das crianças);

• Linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares;

• Linguagem de convivência (respeito mútuo);

• Linguagem de construção pessoal (autoes-

tima, autonomia, cooperação);
• Linguagem inclusiva (respeito às diferenças). Por meio dessas linguagens trabalhadas pela professora a partir de projetos de trabalho é que ela terá a oportunidade de conhecer o "jeito" das crianças, o movimento do grupo, a interação, o interesse e entre outros aspectos, se apresentando como um "termômetro" dos encaminhamentos que devem se buscar, ocorrendo, muitas vezes, a necessidade de organizar outros projetos de trabalho surgidos através do "inusitado", do estranho, do diferente, o fora do comum, o surpreendente, único, distinto, ímpar, a particularidade, a peculiaridade" (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.75).

Isso acontece quando num processo dinâmico, ininterrupto e independente de observação de signos sobre as crianças, a professora vai construindo os registros individuais e coletivos sobre seu grupo.

Esses registros precisam ser construídos por meio do diálogo que a professora articulada com as crianças desde o início do ano, pela reincidência, pela insistência, "o que existe insiste" sobre a vida da criança, do grupo, e sobre suas produções por meio do que deve o professor acreditar, selecionar e problematizar, respondendo às crianças com projetos de trabalho (PEIRCE apud JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.71).

Na perspectiva de trabalhar conteúdos/linguagens na Educação Infantil, a organização do planejamento a partir de projetos de trabalho emerge como forma possível de enfocar diferentes áreas do conhecimento em uma abordagem globalizada, a partir da concepção de currículo integrado. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias para resolverem um problema proposto, levantar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo.
O projeto auxilia as crianças a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professor uma postura flexível, de pesquisador onde os desafios e conflitos o estimulem e não o paralisem.
Segundo Hernandez e Ventura (1998), qualquer tema, por complexo que seja, pode ser explorado em sala, o que não era possível até pouco tempo atrás, principalmente em se tratando do trabalho pedagógico com crianças de O a 6 anos. Hoje, temos certeza de que as crianças são capazes de aprender desde que vêm ao mundo e de que esta aprendizagem não significa somente reter conhecimento. Nesse processo de construção, a aprendizagem ocorre na medida em que o sujeito interage com o objeto, com o outro, enfim, com o meio.
Os Projetos de Trabalho favorecem o envolvimento das crianças como co-autoras de sua aprendizagem, possibilitando-lhes fazer escolhas, decidir e se comprometer com suas escolhas, assumir responsabilidades, planejar suas ações, ser sujeito de sua aprendizagem.
Os projetos surgem na relação adulto/criança, criança/criança, criança/meio na medida em que a professora é capaz de atribuir significado à curiosidade despertada por assuntos ou propostas, às perguntas feitas, ao que é necessário ao seu desenvolvimento. No momento em que a professora consegue entender e aprofundar seus conhecimentos nesta proposta de trabalho, terá condições de:
Segundo Hernandez e Ventura (1998), a função básica do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem as crianças, no que diz respeito à construção de seus conhecimentos. Poderá organizar-se seguindo um eixo, a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática a ser tratada por ela mesma.
Entender que o conhecimento não é algo fragmentado e que não aprendemos a partir de um único enfoque de um tema ou assunto, é fundamental no trabalho com projetos. O ponto de partida do trabalho é dialogar com as crianças, no sentido de detectar o que já sabem sobre a temática a ser estudada. São dois os aportes importantes no trabalho com projetos: a necessidade da professora estudar e se aprofundar na temática a ser enfocada e a exploração dos conhecimentos que as crianças possuem sobre o tema

a ser tratado. Cabe à professora estudar atentamente o tema do projeto, o que lhe permitirá adequar estratégias interessantes e desafiadoras para as crianças, selecionar informações necessárias ao andamento do projeto, bem como as alternativas de materiais e recursos mais adequados.
Aproveitar o conhecimento trazido pelas crianças, possibilita nortear e organizar o caminho a ser percorrido, ampliando com estas informações o desenvolvimento do projeto propriamente dito.

É preciso ter em mente que as crianças, mesmo antes de entrarem na escola, vão, através do convívio com pessoas mais velhas e também com os acontecimentos do mundo que as rodeia, construindo teorias que vão elaborar e reelaborar, conforme as necessidades sobre os objetos da cultura (CÁVALCANTI, 2015, p. 46).

É importante destacar que os projetos sempre começam e se desenvolvem com caminhos próprios e evoluem em relação às próprias aprendizagens da professora e de seu grupo de trabalho, ou seja, sempre iniciam e se desenvolvem com recursos e características próprias relacionadas às aprendizagens das crianças. Investigando-se e prestando atenção ao que as crianças dizem, suas curiosidades, dificuldades, manifestações e, principalmente, criando oportunidades reais para poderem relatar experiências significativas, podemos "ler a realidade da turma" e propor temas realmente desafiadores para as crianças. Enfatizamos que o papel desempenhado pela professora junto a seu grupo de trabalho é o do parceiro mais experiente que tem o fio condutor do processo.

Como mediador de cultura em situações de aprendizagem, é função do professor buscar e trazer para classe informações que alimentem o processo de construção de conhecimento (CÁVALCANTI, 2015, p.25).

Um projeto não surge de "uma votação" feita pelo grupo ou da vontade arbitrária da professora e, sim do envolvimento e das interações vividas pelo grupo, a partir de um fato que realmente interessou. Cabe ressaltar que, para as crianças da faixa etária de 3 a 6 anos, eleger um tema tem limitações decorrentes de sua pouca idade e experiência. Por outro lado, constatamos como se pode fomentar, num grupo de crianças pequenas, o interesse pela informação e como se constroem aprendizagens quando está em pauta um problema que lhes interessa resolver, ou quando usamos estratégias adequadas para trabalhar com elas.
Também, um projeto não começa, necessariamente, em dia determinado, mas se desencadeia e se desenvolve como parte de um processo que é contínuo e não tem regras quanto a passos pré-determinados, tampouco obedece uma sequência rígida: primeiro, o que queremos saber; segundo, como ordenar as perguntas em forma de tópicos; e terceiro, o que já sabemos. Salientamos que todo projeto de trabalho é processo criativo, que permite ricas relações entre ensino e aprendizagem e, sobretudo, pressupõe uma concepção de aprendizagens globalizadoras.
Isso ocorre quando há um amplo processo interativo na sala de referência, onde o papel de mediador da professora se faz presente, não no espontaneísmo que as situações escolares podem pressupor, mas dentro de uma real planificação e de uma imensa capacidade de "ler" a realidade na qual ela está inserida com suas crianças.
Falar em projetos envolve falar de globalização. A ideia fundamentalmente ligada a esse conceito é o entendimento de que aprender envolve estabelecer muitas e diversificadas conexões entre o que se sabe e o que é "novidade", explorando e experimentando o que se vive. Isso justifica-se plenamente nos tempos atuais, pois é fundamental que o indivíduo possa compreender o mundo, analisando, interpretando e estabelecendo relações entre as informações disponíveis. Essas relações não se estabelecem por meio de um processo somatório de acumulação de conhecimentos. Elas se constroem mediante a diferentes formas: desde o modo como se respondem as perguntas das crianças, desde o conteúdo das informações que se vinculam aos diferentes campos do conhecimento; desde a ideia-chave que se relaciona com outros temas em que essa ideia também se inclui.
Quando trabalhamos numa perspectiva de

projetos, as crianças são capazes de realizar transferências e generalizações a outras situações, a partir dos conhecimentos que construíram e das estratégias utilizadas nessa construção. Reaparece, neste ponto, o entendimento de globalização, não como forma alienada de se organizar as vivências, mas como processo mais amplo no qual a criança se envolve ativamente, atualizando e reciclando conhecimentos construídos, conhecimentos que são de natureza diversa e que se constroem mediante múltiplas conexões entre o que já sabe e o que está sendo lhe ensinado.

Se o professor adota um enfoque globalizador que dê prioridade à detecção de problemas interessantes para os alunos, está contribuindo para colocar em marcha um processo ativo de construção de significados que parte necessariamente da motivação e do envolvimento das crianças (CAVALCANTI, 2015, p. 23).

O embasamento da organização do projeto se fundamenta na globalização, entendida como processo interno de pensamento. As relações possíveis entre conteúdos e áreas do conhecimento se estabelecem em função das necessidades que envolvem a resolução de problemas de modo significativo para a aprendizagem. Assim, a globalização, a significação dos temas abordados e as estratégias utilizadas junto às crianças são pontos fundamentais de um projeto de trabalho. Durante a execução do projeto, o grupo deverá realizar avaliações contínuas referentes ao relacionamento em grupo, planejamento e suas etapas, execução, envolvimento, responsabilidades e ações significativas. A avaliação pode ser feita por meio de registros gráficos, relatórios, reflexões orais, painéis etc.

Os registros realizados no decorrer do projeto servem como um importante referencial do que está sendo desenvolvido e para divulgar o trabalho na escola. O projeto é aberto e o envolvimento de mais pessoas possibilitará muitas trocas e descobertas significativas. O trabalho com projetos permite que qualquer criança, mesmo as com necessidades educativas especiais, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem e sua vivência num grupo com estruturas envolventes, conflitivas, criativas, responsivas. Permite que as crianças construam sua história de "vida escolar" com entusiasmo, alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo da Educação Infantil. Ressaltamos ainda, que a informação necessária para desenvolver um projeto se constrói ao longo do trabalho e considerando como ponto de partida o que as crianças já sabem sobre o tema a ser enfocado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma criança brinca, demonstra prazer em aprender e tem oportunidade de lidar com as dificuldades em busca de satisfazê-la seus desejos. Ao vencer as frustrações aprende a agir estrategicamente reafirmando sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança. Assim, seria recomendável conseguir conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar.

Jogos e brincadeiras encerram um valor pedagógico inquestionável, já apresentado por vários autores e reafirmado na pesquisa do candidato.

No entanto, as relações entre essas formas de lazer precisam estar integradas no conjunto das atividades que constituem o tempo da sociabilidade infantil para verificação da sua importância no processo de socialização.

Ao exercitar nos jogos a capacidade de lidar com os sentimentos que eles nos despertam e com os desafios, buscamos competência para administrar situações cotidianas com eficácia.

Lidar com sentimentos aflitivos, mantendo entusiasmo e perseverança diante de desafios, aumenta nossa capacidade de empatia e envolvimento com nossos semelhantes.

Assim é que se estabelece uma sociedade de direitos individuais e de relações independentes.

Brincar e jogar são exercícios prazerosos da administração de nossa realidade, onde adquirimos autoconsciência estabelecemos regras básicas de convivência e mudamos a nós mesmos e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARNAIS, M. Novas crianças na creche: o de-

safio da inclusão. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação-UNICAMP - Campinas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MECJSEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/ CNE/CEB, 1999.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). A história de uma classe. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.6-9, abr./jul. 2023.

GARDNER, Regina Leite. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.
JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: seleção earticulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2012.

KISHIMOTO, T. (Org). Jogo, brinquedo e a educação. São Paulo: Cortez, 2019.
_____, Guia para seleção de brinquedos por faixa etária - funções psicopedagógicas -Fabricantes. Fundação Orsa-SP, 2019.

_____, O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2012.

_____, O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2013.

VENTURA I. de O. Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2011.

A LUDO PEDAGOGIA: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NO ENSINO

KELLY CRISTINA PANTALEAO

RESUMO:
A Ludo Pedagogia é uma abordagem educativa que utiliza o jogo como ferramenta principal no processo de aprendizagem. Este artigo discute os princípios fundamentais dessa metodologia, que promove uma aprendizagem ativa, criativa e participativa, estabelecendo uma relação dinâmica entre o aluno e o conteúdo. Explora a evolução histórica do conceito, suas bases teóricas e as diferentes formas de aplicação no ensino infantil, fundamental, médio e superior. A pesquisa destaca, ainda, a importância da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, bem como os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessa metodologia.
Palavras-chave: Ludo Pedagogia, Jogo, Aprendizagem Ativa, Ludicidade, Ensino, Desenvolvimento Cognitivo e Social.
ABSTRACT:
Ludo Pedagogy is an educational approach that uses play as the main tool in the learning process. This article discusses the fundamental principles of this methodology, which promotes active, creative, and participatory learning, establishing a dynamic relationship between the student and the content. It explores the historical evolution of the concept, its theoretical foundations, and the different forms of application in early childhood, elementary, middle, and higher education. The research also emphasizes the importance of playfulness in the cognitive and social development of students, as well as the challenges faced by educators in implementing this methodology.
Keywords: Ludo Pedagogy, Play, Active Learning, Playfulness, Education, Cognitive and Social Development.

1. INTRODUÇÃO

A Ludo Pedagogia, ou pedagogia do jogo, é uma abordagem inovadora no campo educacional, que visa transformar o processo de ensino-aprendizagem por meio da ludicidade, criando um ambiente dinâmico e interativo onde o aluno não é um mero receptor de conhecimento, mas um sujeito ativo na construção do aprendizado. O conceito central da Ludo Pedagogia é a utilização do jogo como uma ferramenta pedagógica eficaz para facilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ao contrário de abordagens tradicionais, que frequentemente tratam o aluno como um receptor passivo, a Ludo Pedagogia coloca o estudante no centro do processo, estimulando sua participação ativa, criatividade e colaboração.

A definição da Ludo Pedagogia é simples, mas seu impacto no aprendizado é profundo. Ela se baseia na premissa de que o brincar e o jogar não são apenas atividades recreativas, mas práticas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A aprendizagem por meio do jogo permite que os alunos experimentem o conhecimento de maneira prática e significativa, favorecendo a construção de conceitos de forma lúdica, divertida e envolvente. Além disso, essa abordagem promove a resolução de problemas, a tomada de decisões, a cooperação e a convivência, habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

A Ludo Pedagogia não surge do nada, mas é fruto de um longo processo de reflexão e pesquisa dentro da educação. Ela se consolida a partir das contribuições de educadores e psicólogos renomados, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que enfatizaram, em seus trabalhos, a importância do brincar no processo de aprendizagem das crianças. Piaget, por exemplo, apontou o jogo como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, visto que as crianças, ao brincarem, organizam e estruturam o conhecimento de forma intuitiva e criativa. Já Vygotsky, com sua teoria sociocultural, destacava a importância da interação social no aprendizado, reforçando que o jogo é um espaço privilegiado para a mediação do conhecimento entre o aluno e o mundo ao seu redor.

Com o passar do tempo, as ideias de Piaget e Vygotsky foram sendo integradas em práticas pedagógicas que reconheceram o jogo como um aliado indispensável na constru-

ção do saber. Na Ludo Pedagogia, o jogo não é mais visto como uma simples atividade recreativa, mas como uma estratégia de ensino que potencializa o aprendizado de conteúdos acadêmicos de maneira prazerosa e significativa. Ele proporciona um ambiente em que os alunos podem experimentar situações do cotidiano, testando hipóteses, enfrentando desafios e celebrando conquistas, tudo isso em um contexto que promove a cooperação, o respeito e o desenvolvimento da empatia.

Por meio dessa abordagem, a sala de aula se transforma em um espaço de aprendizado coletivo e interativo, no qual o aluno é desafiado a pensar, questionar e colaborar com os outros. Em vez de passivamente absorver conteúdos, o estudante se envolve ativamente em atividades que estimulam sua criatividade, autonomia e pensamento crítico. O papel do professor, nesse contexto, também é repensado. Ele deixa de ser o único transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador, mediador e orientador das atividades lúdicas, criando condições para que os alunos possam explorar, descobrir e aprender de forma mais significativa.

Dessa forma, a Ludo Pedagogia se configura como uma abordagem transformadora, que não só facilita o aprendizado de conteúdos específicos, mas também contribui para a formação integral dos alunos, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ela promove um ambiente mais acolhedor e participativo, no qual o aprendizado se dá de maneira prazerosa e desafiadora, refletindo uma visão mais holística da educação.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Aprendizagem Ativa

A aprendizagem ativa é um dos pilares fundamentais da Ludo Pedagogia, configurando-se como um modelo de ensino inovador que desafia as abordagens tradicionais e traz uma nova perspectiva ao processo educacional. Tradicionalmente, muitos métodos educacionais se fundamentam em um modelo no qual o professor é visto como o único transmissor de conhecimento, enquanto os alunos ocupam uma posição passiva, como receptores das informações que são transmitidas de forma linear e unidirecional. Esse modelo, embora ainda amplamente utilizado em várias instituições de ensino, limita as possibilidades de desenvolvimento crítico dos alunos, pois não estimula a participação ativa e engajada no processo de aprendizagem. Em um ambiente assim, os estudantes muitas vezes se tornam simples observadores da aula, sendo privados de um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Por outro lado, a aprendizagem ativa rompe com essa estrutura rígida, colocando o aluno no centro do processo educacional. A proposta dessa abordagem é justamente incentivar a participação ativa dos alunos nas atividades propostas, criando um ambiente no qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas também construído em interação direta com os próprios estudantes. Esse modelo de ensino estimula os alunos a se engajarem com o conteúdo de forma prática e reflexiva, por meio de jogos, atividades lúdicas, simulações e outros recursos que favorecem a experimentação, exploração e reflexão contínua. O jogo, enquanto ferramenta pedagógica, oferece um contexto rico e dinâmico no qual os alunos podem testar hipóteses, fazer escolhas, resolver problemas e discutir ideias de maneira mais interativa e significativa.

Na prática, a aprendizagem ativa transforma o processo de ensino em uma experiência dinâmica e interativa, deixando de ser unidirecional e tornando-se uma troca constante de saberes entre alunos e professores. Nesse modelo, o aluno não é apenas um receptor passivo de informações, mas se torna um participante ativo na construção do seu próprio conhecimento. Ele interage com o conteúdo, questiona conceitos, testa suas ideias e reflete sobre os resultados obtidos, o que torna o aprendizado mais profundo e duradouro. Essa troca de saberes permite que o aluno não apenas memorize conteúdos, mas os compreenda de forma mais complexa, conectando-os com suas experiências e vivências. O aprendizado deixa de ser uma tarefa mecânica de decorar informações, passando a ser um processo de construção pessoal e coletiva do saber.

Além disso, a aprendizagem ativa promove uma maior autonomia nos alunos. Ao serem incentivados a tomar decisões, colaborar com seus colegas e assumir a responsabili-

dade por seu próprio aprendizado, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais para sua formação integral. Habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e liderança são trabalhadas de forma contínua, o que prepara os alunos para enfrentar desafios complexos no futuro. O modelo ativo de aprendizagem promove, ainda, o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe, a empatia e a gestão de conflitos. O aluno aprende a se posicionar, a argumentar suas ideias e a respeitar as opiniões dos outros, habilidades cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo.

Um dos aspectos mais enriquecedores da aprendizagem ativa é que ela proporciona aos alunos uma experiência de aprendizado mais envolvente e prazerosa. Ao serem desafiados de forma constante, os alunos se tornam mais motivados, pois o aprendizado deixa de ser visto como uma obrigação ou um dever, mas como uma atividade interessante e significativa. O uso de jogos e atividades lúdicas torna o processo de aprendizagem mais leve, ao mesmo tempo que mantém a seriedade do aprendizado. O caráter lúdico ajuda a desmistificar o conteúdo acadêmico e a torná-lo mais acessível, o que, por sua vez, diminui a resistência dos alunos e aumenta seu interesse pelas disciplinas estudadas.

Esse modelo de aprendizagem também fortalece a ideia de que a educação não deve ser um processo isolado, mas sim colaborativo, no qual professores e alunos compartilham responsabilidades. Enquanto o professor ainda exerce um papel fundamental como orientador, mediador e facilitador do processo de aprendizagem, os alunos assumem um papel mais ativo, construindo o conhecimento de forma mais autônoma e criativa. Esse modelo, portanto, promove um ambiente de aprendizagem mais democrático, no qual os alunos são vistos como sujeitos ativos e capazes de contribuir para o processo educacional de maneira significativa. O professor, ao adotar a aprendizagem ativa, não apenas transmite informações, mas também estimula a curiosidade, a investigação e o pensamento independente dos alunos, criando um ambiente onde todos os envolvidos aprendem juntos.

A aprendizagem ativa, portanto, se configura como uma metodologia poderosa dentro da Ludo Pedagogia, não apenas por tornar o ensino mais dinâmico e interativo, mas também por capacitar os alunos a se tornarem aprendizes mais críticos, criativos e autônomos. Ao integrar jogos e atividades lúdicas no processo educativo, a Ludo Pedagogia não apenas torna a aprendizagem mais divertida, mas também mais eficaz, criando um ambiente em que os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para o seu futuro acadêmico e profissional. Assim, a aprendizagem ativa se apresenta como uma das estratégias mais importantes para transformar a educação, tornando-a mais envolvente, significativa e capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Construção do Conhecimento

A construção do conhecimento, um conceito central na Ludo Pedagogia, está profundamente influenciada pelas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, duas das mais importantes figuras no campo da psicologia e da educação. Para Piaget, o conhecimento não é simplesmente transmitido de um indivíduo para outro, mas é resultado de um processo contínuo de construção e organização mental que ocorre à medida que a criança interage com o mundo. O jogo, nesse sentido, oferece uma plataforma ideal para esse processo de construção do conhecimento. Ele permite que o aluno experimente conceitos de forma prática e concreta, testando hipóteses, fazendo escolhas e ajustando suas ações com base nos resultados obtidos. O aprendizado não é mais um processo passivo, mas um ciclo ativo de tentativa, erro, reflexão e adaptação. Cada nova experiência no jogo desafia o aluno a expandir suas fronteiras cognitivas, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento crítico.

Lev Vygotsky, por sua vez, traz uma contribuição significativa ao enfatizar o papel da interação social na construção do conhecimento. Para ele, o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas é mediado pela interação com outras pessoas, especialmente com aqueles que possuem um conheci-

mento mais avançado, como os professores ou colegas. Nesse contexto, o jogo se torna uma ferramenta pedagógica que facilita essas interações e proporciona aos alunos um ambiente seguro para compartilhar ideias, resolver conflitos e trabalhar em equipe. Por meio das atividades lúdicas, os alunos podem explorar juntos, colaborando, discutindo e tomando decisões coletivas, o que não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece as habilidades sociais e emocionais. A construção do conhecimento, então, não é apenas uma questão individual, mas um processo colaborativo, no qual cada aluno contribui para o aprendizado dos outros e aprende com as contribuições dos colegas. O jogo, ao envolver os alunos em interações sociais e cognitivas, se torna um catalisador essencial nesse processo.

Ludicidade

A ludicidade é o princípio central da Ludo Pedagogia e é o que a torna uma abordagem única e inovadora no campo educacional. O conceito de ludicidade vai muito além da simples ideia de "brincadeira" ou "diversão". Na perspectiva pedagógica, ela representa uma poderosa ferramenta de mediação do conhecimento, capaz de transformar a relação dos alunos com o saber, com o outro e consigo mesmos. Na Ludo Pedagogia, a ludicidade é entendida como um recurso pedagógico fundamental para o engajamento dos alunos e para a promoção de uma aprendizagem mais eficaz, significativa e prazerosa. O ato de aprender por meio do jogo não apenas torna o processo mais leve e atrativo, mas também oferece uma série de benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Quando os alunos participam de atividades lúdicas, eles se envolvem de forma mais profunda no aprendizado, pois essas atividades oferecem oportunidades para que eles explorem conceitos de maneira interativa, criativa e experimental. O ambiente lúdico permite que o aprendizado se torne mais tangível e concreto, pois os alunos não apenas ouvem ou leem sobre os conceitos, mas os vivenciam, manipulam e aplicam de forma prática. Além disso, a ludicidade favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico e da capacidade de abstração, habilidades essenciais em qualquer nível de escolaridade, especialmente no ensino superior. Ao utilizar jogos, dinâmicas e simulações, os educadores podem trabalhar conteúdos complexos de forma acessível, adaptando-os à realidade dos alunos e tornando-os mais compreensíveis e memoráveis. Essa abordagem favorece não apenas a retenção de informações, mas também a construção de saberes mais duradouros e aplicáveis à vida real. Outro aspecto relevante da ludicidade está relacionado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O jogo promove habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e o trabalho em equipe. Durante as atividades lúdicas, os estudantes são constantemente desafiados a pensar de maneira flexível e inovadora, a buscar soluções originais para obstáculos inesperados e a tomar decisões com base na análise de múltiplas variáveis. Esses desafios promovem a autonomia intelectual, ao mesmo tempo em que fortalecem a capacidade de colaboração e cooperação. O aspecto social da ludicidade também merece destaque. As interações promovidas por meio de jogos e atividades lúdicas favorecem a convivência, a troca de experiências e o respeito às diferenças. Ao trabalhar em grupo, os alunos aprendem a negociar, a escutar, a respeitar as opiniões alheias e a lidar com conflitos de forma construtiva. Essas vivências contribuem significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade plural e interdependente. A ludicidade, portanto, não é um mero adereço do processo educativo, mas sim um elemento estruturante, capaz de ressignificar a relação dos estudantes com o conhecimento. Em contextos muitas vezes marcados pela rigidez e pela formalidade, como o ensino superior, ela surge como uma alternativa viável e necessária para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais humanizado, flexível e motivador. Quando o estudante se sente emocionalmente envolvido com a atividade, quando o prazer e o desafio caminham juntos, o aprendizado se torna mais natural, fluido e significativo. Outro ponto fundamental é o papel da ludicidade na motivação intrínseca. Ao tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso, o uso de recursos lúdicos desperta o interesse

genuíno dos alunos pelo conhecimento, fazendo com que eles se tornem mais ativos e autônomos em seu processo de formação. A motivação intrínseca é um fator essencial para a permanência dos alunos no ambiente acadêmico e para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e investigativa diante dos conteúdos abordados. Do ponto de vista psicológico, a ludicidade também contribui para a redução da ansiedade e do estresse, que muitas vezes acompanham a vida acadêmica, especialmente em períodos de avaliações ou entrega de trabalhos. Atividades lúdicas promovem um ambiente mais descontraído e acolhedor, no qual os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas ideias, experimentar sem medo de errar e compartilhar seus conhecimentos com os colegas.

Por fim, é importante destacar que a ludicidade não deve ser confundida com uma atividade meramente recreativa ou desprovida de intencionalidade pedagógica. Para que seja eficaz, é necessário que as atividades lúdicas estejam integradas ao planejamento curricular e articuladas com os objetivos de aprendizagem. O papel do educador é fundamental nesse processo, pois cabe a ele selecionar, adaptar e mediar as atividades de forma a garantir que elas realmente contribuam para o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem.

Em síntese, a ludicidade, quando aplicada de maneira consciente e planejada, representa um recurso pedagógico potente para promover um ensino mais envolvente, inclusivo e transformador. Ela amplia as possibilidades de atuação do professor e favorece uma aprendizagem mais ativa, criativa e colaborativa, contribuindo significativamente para a formação integral dos estudantes em todos os níveis da educação, inclusive no ensino superior.

3. A Ludo Pedagogia no Contexto Educacional

Aplicações no Ensino Infantil

No contexto da educação infantil, a Ludo Pedagogia é particularmente eficaz, pois as crianças nesta fase já possuem uma relação natural com o brincar e o jogo. Desde os primeiros anos de vida, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não só no aspecto físico, mas também no cognitivo e emocional. A Ludo Pedagogia aproveita essa tendência natural, utilizando jogos e atividades lúdicas para promover o aprendizado de maneira divertida, estimulante e eficaz. Jogos de construção, dramatizações e atividades de imitação são exemplos de como os alunos podem explorar conceitos de maneira lúdica, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais. Por exemplo, ao brincar de faz de conta, as crianças aprendem sobre diferentes papéis sociais, trabalham sua criatividade, e desenvolvem empatia ao interagir com os outros.

Além disso, a Ludo Pedagogia também pode ser aplicada em atividades que promovem o desenvolvimento motor, como jogos de tabuleiro ou atividades físicas que estimulam as habilidades motoras grossas e finas. Esses jogos ajudam as crianças a aprender conceitos básicos de matemática, como contagem, e a desenvolver habilidades de linguagem, como vocabulário e compreensão de histórias. Também é possível trabalhar conceitos científicos, como a experimentação e a observação, por meio de brincadeiras que envolvem a natureza ou o uso de materiais simples para criar experiências sensoriais. Dessa forma, o ensino infantil se torna uma experiência envolvente e prazerosa, onde as crianças não são passivas, mas participantes ativas de seu próprio aprendizado.

Aplicações no Ensino Fundamental e Médio

À medida que os alunos avançam para o ensino fundamental e médio, a Ludo Pedagogia pode ser aplicada para tornar as disciplinas mais interativas e significativas. Nessa fase, os estudantes começam a enfrentar conteúdos mais complexos, mas a utilização de jogos e atividades lúdicas pode tornar esses conceitos mais acessíveis e atraentes. Jogos de perguntas e respostas, atividades em grupo e simulações podem ser usados para ensinar conteúdos de história, geografia, ciências, matemática e outras áreas. Por exemplo, uma simulação de um processo histórico pode permitir que os alunos compreendam melhor os eventos e as dinâmicas que moldaram determinado período, promovendo uma aprendizagem mais profunda e contextualizada.

A utilização de recursos tecnológicos, como

aplicativos de gamificação, também é uma maneira eficaz de engajar os alunos no processo de aprendizagem. Com o uso de plataformas digitais, os estudantes podem participar de jogos educacionais que envolvem desafios, pontuação e feedback imediato, criando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e competitiva. A gamificação, ao inserir elementos de jogos, como recompensas e desafios, torna o aprendizado mais motivador e estimula o aluno a se dedicar mais ao estudo. Dessa forma, a Ludo Pedagogia no ensino fundamental e médio não apenas torna as aulas mais envolventes, mas também contribui para a formação de alunos mais autônomos, críticos e criativos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Aplicações da Ludo Pedagogia no Ensino Superior

No contexto do ensino superior, a Ludo Pedagogia vem se consolidando como uma abordagem inovadora e eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa, ativa e alinhada às exigências contemporâneas do mercado de trabalho. A utilização de elementos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, como jogos de simulação, dinâmicas de grupo, gamificação e desafios interativos, permite que os alunos desenvolvam competências cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada e prática. Mais do que apenas entreter, essas estratégias promovem o envolvimento ativo do estudante, tornando-o protagonista da própria aprendizagem.

Uma das principais contribuições da Ludo Pedagogia no ensino superior é sua capacidade de estimular o pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Em cursos como Administração, Engenharia, Saúde, Direito, entre outros, jogos de simulação de situações reais têm se mostrado ferramentas valiosas. Por exemplo, em uma simulação empresarial, os estudantes são desafiados a tomar decisões estratégicas, lidar com imprevistos e avaliar os impactos de suas escolhas em um ambiente controlado, mas com alto grau de realismo. Essa vivência favorece a internalização de conceitos teóricos, além de permitir o desenvolvimento de habilidades como liderança, resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe.

Outro exemplo é o uso de tribunais simulados nos cursos de Direito, em que os alunos interpretam papéis como juízes, advogados e promotores. Nessas atividades, além de aprofundarem o conhecimento jurídico, eles aprendem a argumentar, analisar casos complexos e tomar decisões embasadas, aproximando-se da prática profissional. Em cursos da área da saúde, como Medicina e Enfermagem, o uso de jogos e simulações clínicas também tem sido uma alternativa eficaz para o treinamento de habilidades técnicas e comportamentais, como o atendimento humanizado e a tomada de decisão sob pressão.

A gamificação, outra vertente da Ludo Pedagogia, também tem ganhado espaço no ensino superior como uma forma de tornar o aprendizado mais dinâmico, motivador e eficaz. Essa técnica consiste em aplicar elementos típicos dos jogos – como pontuação, recompensas, níveis de progresso e rankings – em contextos não lúdicos, como disciplinas acadêmicas. Ao transformar tarefas comuns em desafios envolventes, a gamificação aumenta o engajamento dos estudantes, promovendo uma maior dedicação e interesse pelo conteúdo. Ferramentas como quizzes online, plataformas gamificadas e desafios em grupo têm sido utilizadas com sucesso para revisar conteúdos, avaliar o aprendizado e estimular a colaboração entre os colegas.

Além disso, a Ludo Pedagogia contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, tão valorizadas no cenário atual. Ao trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns em jogos ou dinâmicas, os alunos praticam a empatia, a escuta ativa, a negociação e a cooperação – habilidades indispensáveis no ambiente profissional. A natureza colaborativa de muitas atividades lúdicas favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, em que diferentes formas de pensamento e estilos de aprendizagem são respeitados e valorizados.

Outro ponto relevante é que a Ludo Pedagogia permite uma avaliação mais formativa e contínua do processo de aprendizagem. Em vez de depender exclusivamente de provas tradicionais, o professor pode acompanhar

o desempenho dos alunos ao longo das atividades, observando sua evolução, participação e capacidade de aplicar os conhecimentos em contextos diversos. Isso proporciona um feedback mais rico e personalizado, contribuindo para o aprimoramento constante do processo educacional.

Cabe destacar que a aplicação da Ludo Pedagogia no ensino superior requer planejamento e intencionalidade pedagógica. Não se trata de "brincar por brincar", mas de utilizar estratégias lúdicas com objetivos claros, alinhados às competências que se deseja desenvolver. O professor assume um papel de mediador, facilitador da aprendizagem, e precisa estar preparado para conduzir as atividades de forma a garantir sua relevância e efetividade. Nesse sentido, a formação docente voltada para práticas inovadoras e interativas é essencial para o sucesso dessa abordagem.

Por fim, é importante reconhecer que a Ludo Pedagogia pode contribuir para a humanização do ensino superior, muitas vezes marcado por uma excessiva rigidez e distanciamento entre teoria e prática. Ao introduzir momentos de ludicidade no cotidiano acadêmico, é possível criar um ambiente mais leve, acolhedor e propício ao aprendizado. Isso não apenas favorece o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também melhora seu bem-estar emocional e sua relação com o processo educativo.

Em resumo, a Ludo Pedagogia no ensino superior representa uma poderosa aliada na formação de profissionais mais críticos, criativos, colaborativos e preparados para lidar com os desafios do século XXI. Ao integrar teoria, prática e ludicidade, ela transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais rica, significativa e prazerosa para todos os envolvidos.

4. Considerações Finais

A Ludo Pedagogia oferece uma alternativa inovadora e valiosa ao ensino tradicional, destacando-se como uma metodologia que proporciona uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e colaborativa. Ao integrar o jogo e a ludicidade no processo educativo, ela não só facilita a aquisição de conteúdos, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem educacional permite que os estudantes se envolvam de forma mais ativa com o conhecimento, transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa e significativa. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, em que o professor é o principal transmissor de saberes, a Ludo Pedagogia coloca o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, incentivando-o a explorar, experimentar e refletir.

A motivação dos alunos é um dos principais benefícios dessa metodologia. Jogos, simulações e atividades lúdicas despertam o interesse e a curiosidade, criando um ambiente onde os estudantes sentem prazer em aprender. A experiência lúdica permite que o conteúdo seja mais acessível e que a aprendizagem se torne mais eficiente, já que o jogo oferece um contexto prático para aplicar o conhecimento adquirido. Ao mesmo tempo, a ludicidade promove habilidades sociais, como o trabalho em equipe, a empatia e a comunicação, além de desenvolver competências emocionais, como a resiliência e o autocontrole. Essa abordagem transforma o ensino em uma vivência mais humanizada, alinhada com as demandas contemporâneas de uma educação que prepara os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida em sociedade.

No entanto, a implementação da Ludo Pedagogia nas escolas ainda enfrenta alguns desafios significativos. A resistência de educadores, muitas vezes devido à falta de formação específica ou à crença de que o ensino lúdico não é sério ou eficaz, é um obstáculo a ser superado. Além disso, a falta de recursos materiais e tecnológicos adequados, bem como o despreparo de algumas instituições para incorporar práticas pedagógicas inovadoras, são dificuldades que precisam ser enfrentadas para garantir que a Ludo Pedagogia seja uma realidade nas escolas. Esse contexto revela que a mudança no cenário educacional requer uma transformação não só nos métodos e estratégias de ensino, mas também na mentalidade dos educadores e gestores.

Superar esses obstáculos é fundamental para que a Ludo Pedagogia se torne uma prática mais comum e eficaz nas escolas. Isso exige uma reavaliação das práticas pe-

dagógicas tradicionais, bem como a oferta de formação contínua aos profissionais da educação, para que eles possam entender e aplicar os princípios da Ludo Pedagogia de maneira criativa e adaptada às realidades dos alunos e das instituições. A utilização de recursos tecnológicos também é uma possibilidade crescente que pode tornar o ensino lúdico mais acessível e eficaz, permitindo uma personalização do aprendizado e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa.

Portanto, é importante que a educação continue a evoluir e a se adaptar às novas necessidades dos alunos e às exigências da sociedade contemporânea. A Ludo Pedagogia, nesse contexto, se revela como um aliado poderoso, que pode contribuir significativamente para a construção de um ensino mais inclusivo, estimulante e motivador. A ludicidade, longe de ser apenas uma estratégia de entretenimento, é uma ferramenta pedagógica essencial que transforma a aprendizagem em um processo mais fluido e envolvente. É necessário que a educação busque constantemente novas formas de engajar os estudantes, e a Ludo Pedagogia pode ser um caminho promissor para alcançar esse objetivo, proporcionando um ambiente de ensino mais humanizado e eficaz. Assim, o reconhecimento da ludicidade como um aliado no processo de ensino-aprendizagem não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para a construção de um futuro educacional mais inovador e democrático.

BIBLIOGRAFIA

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Tradução de J. de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução de M. L. B. Brandão. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

KOLB, David A. A Experiência e a Aprendizagem: Uma Abordagem Experimental da Educação. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pedagogia Social: Os Caminhos do Trabalho Educativo e Social com Grupos. São Paulo: Cortez, 2004.

HERRERA, Lucia. Educação, Ludicidade e Arte: Reflexões para a prática pedagógica no ensino fundamental. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia: História e Prática. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

DILLON, Jean. Pedagogia do Jogo: A Ludicidade e o Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LÓPEZ, Sergio. O Jogo e a Pedagogia: A Prática Educativa no Contexto Infantil. Campinas: Editora Papirus, 2006.

SILVA, José Carlos. A Prática Pedagógica no Ensino Fundamental: O Jogo como Ferramenta Didática. São Paulo: Editora Senac, 2003.

RIBEIRO, Marta. A Ludicidade e a Aprendizagem: Reflexões sobre a Prática Educacional e o Uso do Jogo. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

CAMARGO, Rosangela. A Pedagogia Lúdica: Ensinar e Aprender Brincando. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES E NA VIDA

KELLY FABIANA MARTINS MORAIS

RESUMO:
Este artigo tem objetivo de apresentar a importância da leitura nos anos iniciais escolares e na vida das pessoas uma vez que no período escolar as crianças estão aprendendo a ler e escrever e assim conseguem aprimorar suas narrativas, período em que os livros contribuem para a formação de um futuro adulto leitor, que se não foi, deveria ter se iniciado desde tenra idade na educação infantil, tornando-o possuidor de opinião, conceitos e capaz de dialogar e discutir tendo elementos e conhecimentos suficientes para discorrer em diversas situações. A partir de rodas de leituras, biblioteca, troca de livros entre si, saraus e projeto biblioteca circulante os alunos podem ter contato com livros dentro das escolas. Os professores também podem adequar o uso das mídias a este processo, aproveitando que são alunos de uma geração tecnológica, instruindo, auxiliando e solicitando buscar que façam com que se interessem por histórias, trazendo em suas aulas leituras relacionadas, porém com linguagem moderna e interativa. uso das mídias oportunizou momentos de formação e aprendizagem, pois foi possível vivenciar no ambiente escolar um processo de integração de tecnologias digitais ao currículo dos anos iniciais. Assim esse documento busca demonstrar as transformações que a leitura pode proporcionar na vida dos alunos, construindo sujeitos conhecedores de seus deveres e direitos, e crianças aptas a interagirem e se desenvolverem dentro da sociedade em que vivem, compreendendo seu entorno, criando, imaginando, explorando e construindo um futuro melhor para viverem, empoderar-se, levando esses conhecimentos para a vida adulta, tornando as crianças em adultos bem resolvidos e informados, empoderados, com empatia ao próximo.

PALAVRAS-CHAVE: Prazer pela leitura; Conhecimento de mundo; Empoderamento; Imaginação criativa; Descobertas

ABSTRACT:
This article aims to present the importance of reading in the early years of school and in people's lives, since during the school period children are learning to read and write and are thus able to improve their narratives, a period in which books contribute to the formation of a future adult reader, who if he wasn't, should have started early childhood education from a young age, making him possessor of opinions, concepts and capable of dialoging and discussing, having enough elements and knowledge to speak in different situations. Through reading circles, the library, exchanging books with each other, soirees and the circulating library project, students can have contact with books within schools. Teachers can also adapt the use of media to this process, taking advantage of the fact that they are students of a technological generation, instructing, assisting and asking them to make them interested in stories, bringing related readings into their classes, but with modern and interactive language. . The use of media provided opportunities for training and learning, as it was possible to experience in the school environment a process of integrating digital technologies into the early years curriculum. Therefore, this document seeks to demonstrate the transformations that reading can provide in the lives of students, creating subjects who are aware of their duties and rights and children capable of interacting and developing within the society in which they live, understanding their surroundings, creating, imagining, exploring and building a better future to live in, empowering themselves, taking this knowledge into adult life, turning children into well-resolved, informed, empowered adults with empathy for others.

KEYWORDS: Pleasure for reading; Knowledge of the world; Empowerment; Creative Imagination and Discoveries

INTRODUÇÃO

A leitura e contação de histórias é um dos meios mais eficazes e importantes para a formação educacional das crianças, pois as

histórias proporcionam o desenvolvimento de diversas habilidades e competências.
De acordo com dicionário on line Michaelis ler é percorrer com a visão o que está escrito, interpretando os sinais gráficos e/ou linguísticos. Mas ler vai além dessas definições, leva o leitor a um mundo de conhecimentos e descobertas

"Etimologicamente, Ler deriva do latim lego/ legere, que significa: apanhar, recolher, escolher, captar com os olhos" (Wikipedia, 2006, p.01).

As histórias estimulam a imaginação e a criatividade das crianças, ajudam a desenvolver o pensamento e a autonomia, a inteligência emocional, além de auxiliar na resolução de conflitos emocionais, ajuda a desenvolver e melhorar a oralidade e a escrita das crianças, pois o contato com o mundo fantástico das histórias permite que ao ouvir ou narrar, seus ouvintes possam criar imagens em suas mentes, desenvolvendo cenários, personagens e estereótipos de acordo com sua visão de mundo e vivências familiares e essas histórias trazem diversos tempos, comportamentos, lugares, pessoas com personalidades diversas, que auxiliam na formação da personalidade das crianças ou mesmo na habilidade de analisar e avaliar ações dos personagens de acordo com seu entendimento, conhecimento e orientações trazidas dos ensinamentos familiares.
As histórias infantis são uma importante ferramenta para a formação da identidade e valores das crianças, pode ser uma possibilidade para que criem ou desenvolvam vínculos com os pais/responsáveis, permitindo maior interação entre eles, desenvolvendo conversas que podem trazer conhecimentos de fatos ocorridos com seus antepassados ou mesmo com os atuais, pois uma pergunta a respeito da história pode remeter e ser direcionada a fatos relacionados a vivências e assim aumentar os momentos de interação entre o leitor/contador e o ouvinte, resgatando memórias culturais e afetivas, fundamentais para descobrir quem somos e como lidamos com os outros.
Através das histórias a criança pode expor suas emoções, como medo e angústias, relacionando fatos da história com fatos que a angustiam, permitindo que solicite ajuda de forma direta ou indireta ao relacionar os fatos, ajudando a resolver seus conflitos emocionais.
As histórias também permitem ensinar às crianças conceitos complexos de maneira pedagógica/ lúdica, com linguagem própria para a idade, exemplificando com personagens, escolhendo livros que abordem os assuntos de forma clara, mas, com respeito a idade do ouvinte. Livros como: Gogô, de onde vêm os bebês? de Caroline Arcari ,(trata sobre respeito, consentimento, maturidade e prevenção da violência sexual), Pipo E Fifi: Ensinado proteção contra a violência sexual na infância também de Caroline Arcari (Leitura preventiva, para as crianças aprenderem a diferenciar carinho de assédio sexual), Malala, a menina que queria ir para a escola de Bruna Assis Brasil (Aborda o assunto de desigualdade, guerra e violência contra as mulheres), podem auxiliar na abordagem de temas complexos.

DESAFIOS DA INTRODUÇÃO À LEITURA
Diante de tanta tecnologia que as crianças tem acesso nos tempos atuais, essa mesma tecnologia que traz informações formadas, por vezes destrinchadas, detalhadas de acordo com o que se quer induzir, vender, impor ou ensinar, muitas vezes impostas que basta a criança parar em frente a uma tela para ter acesso a infinitas informações sem que precise virar uma página torna-se difícil a missão de fazer com que se interessem pelos livros, por histórias, por quadrinhos, revistas, textos, poesias entre outras leituras. Ler precisa de dedicação, tempo e disposição, quando se está no início desse processo requer desafios maiores, métodos que estabeleçam lógica para o leitor iniciante para que prenda sua atenção, compreenda e assimile, faça junções coerentes.
Um pouco mais da metade da população brasileira, com 5 anos de idade ou mais, é considerada "leitor", ou seja, leu pelo menos um livro nos últimos três meses. Pouco, né? Mas esse é o cenário da leitura no Brasil mostrada na 4°e última edição da Pesquisa Retratos da Leitura, divulgada em 2016.
Assim apresentar uma história para uma criança iniciante na escrita e na leitura é desafiador, pois torna-se necessário inte-

ressá-la pelo conteúdo, tornando os métodos do professor desafiadores, pois precisa elaborar um método que atenda a maioria da sala, porém também atenda as especificidades de outros. Dessa forma o professor necessita trazer leituras voltadas para cada faixa etária, observar as preferências que cada criança demonstra no dia a dia e/ou se possível fazer uma busca ativa em suas turmas para trazer leituras direcionadas que prendam a atenção dos alunos. A descoberta das letras para as crianças é mágica, buscam ler a todo momento, tudo o que veem a sua volta, porém com o passar do tempo torna-se necessário o estímulo e o incentivo. A leitura é o meio mais eficaz de se aprender sobre tudo que existe, outros mundos, outras civilizações, outras culturas, outras pessoas, sobre o legado deixado por poetas, cientistas, grandes cozinheiros, descobridores. Lendo a pessoa se aprimora, informa, conhece, descobre, desenvolve novos conceitos, novas técnicas, novas fórmulas, novos métodos, pois o conhecimento traz informações que aprimoram o pensar e os conhecimentos adquiridos através da leitura unem-se com os já intrínsecos ou aprendidos e evoluem trazendo grandes descobertas.

"É nos escritos que desvendamos outras culturas, que hábitos e histórias diferentes se revelam para nós, que compreendemos, de fato, o sentido da expressão diversidade de ideias, vivências, sonhos, experiências". (Nova escola - Roberta Bencini 2006)

O hábito da leitura é um desafio a ser enfrentado dentro das escolas, pois é necessário que também venha de casa, é necessário que haja um trabalho com as famílias também, uma parceria com pais e cuidadores para que venha de casa também esse incentivo pela leitura. Projetos de leitura como a biblioteca circulante, em que alunos levam livros para casa para lerem em conjunto com sua família é um meio de incentivar a leitura, além de estreitar laços, visitar a biblioteca da escola, passeios a bibliotecas públicas, entre outras estratégias auxiliam no incentivo a leitura, para que os alunos leiam por prazer, ensejando conhecimento.
De acordo com a Câmara Brasileira do Livro, o Instituto da Biblioteca Nacional, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, Ministério da Educação dos brasileiros com idade entre 15 a 64 anos, 61% têm muito pouco ou nenhum contato com os livros, 47% possuem no máximo dez livros em casa, 30% localizam informações simples em uma frase, 37% localizam informação em texto curto, 25% estabelecem relações entre textos longos. O Brasileiro de acordo com a pesquisa acima lê por ano 1,8 livros por ano, enquanto na França 7, Estados Unidos 5,1, Itália 5, Inglaterra 4,9. Diante desta pesquisa observa-se a importância do estímulo a leitura nos anos iniciais escolares, para que se tenha futuramente leitores competentes para que esse hábito se estenda para vida, pois a criança que desenvolve o gosto pelo livro e pela leitura em sua abrangência geral carregará consigo essa herança e transferirá a seus descendentes e as pessoas que a cercam.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS

Os benefícios da leitura na primeira infância, inclusive nos anos iniciais, transcendem a alfabetização, pois aciona diversos benefícios cognitivos. Quando se lê para uma criança ou estimula a leitura pela própria criança faz-se com que ela desenvolva elementos fundamentais para a aprendizagem, como imaginação, atenção, raciocínio, memória, concentração, criatividade, senso crítico, capacidade de interpretar textos, acontecimentos e ideias, concentração, compreensão, além de diminuir futuramente o risco de desenvolver doenças neurodegenerativas, como Alzheimer e Parkinson, quando na fase adulta e na terceira idade. A estimulação do hábito da leitura é um dever das escolas, dos pais.

" O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, iden-

tificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos...” (Delia Lerner; p. 17/18)

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A leitura de histórias auxilia os alunos a compreenderem as estruturas das linguagens textuais e verbais e também a expandirem seu vocabulário.

Ler é uma atividade essencial para desenvolver a linguagem em crianças e adultos, pois a leitura aprimora a escrita e a oralidade, trazendo elementos para o desenvolvimento de interações entre pessoas ao conversarem, ou elementos ao desenvolverem redações ou qualquer tipo textual. A leitura é uma fonte de conhecimento imensa, desenvolve a compreensão verbal pois amplia o vocabulário, promove entretenimento e aprimora as habilidades linguísticas.

Crianças que crescem em um ambiente abundante em livros e que realizam e são estimulados a realizarem leitura, possivelmente desenvolvem um vocabulário mais extenso, possibilitando e facilitando a expressão de pensamentos e ideias. Ao ler os alunos são expostos a uma ampliada variedade de estruturas linguísticas, palavras e expressões. Esse contato constante com a linguagem escrita contribui para a expansão do vocabulário.

A compreensão verbal também é aprimorada ao realizar a leitura. Os alunos ao lerem são desafiados a interpretarem o significado das palavras e a conectar ideias e conceitos apresentados no texto. Essa prática regular de compreensão verbal fortalece as habilidades de interpretação e análise, permitindo extrair informações importantes e compreender o contexto em que elas são apresentadas.

A interação com os textos desafia os alunos a formarem opiniões, a questionarem o que é apresentado, analisarem informações, fazerem inferências, ativando o pensamento crítico e a reflexão. Essas habilidades de pensamento crítico são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, pois permitem que as ideias sejam expressas havendo base em argumentos sólidos e evidências.

A exposição a diferentes estilos de escrita, gêneros literários e estruturas de texto auxilia no desenvolvimento de habilidades de escrita mais sofisticadas A leitura frequente também influencia positivamente a habilidade de escrita e expressão oral. Além disso, a leitura constante proporciona uma exposição a diferentes padrões de linguagem, enriquecendo a expressão oral e a capacidade de comunicação.

ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO

Estimular a imaginação e a criatividade, especialmente em crianças é um dos benefícios da leitura. Quando leem, os alunos são levados a diferentes cenários, mundos e personagens, estimulando a capacidade de visualização e a criação de imagens mentais. A habilidade de imaginar e visualizar contribui para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que os alunos podem expressar suas ideias de maneira mais rica e vívida, criando narrativas/ A narrativa estimula a criatividade e a capacidade de imaginar cenários e personagens

BENEFÍCIOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

O hábito de ler só causa benefícios aos praticantes. Além de maior desempenho escolar, melhora a saúde mental e causa impacto direto no convívio com a sociedade. (site secretária de educação estado de São Paulo).

O aluno leitor traz em seu “currículo” uma vastidão de conhecimentos, de palavras e de assuntos, o que permite discorrer sobre variedades durante uma roda de conversa na escola, em sua casa, com amigos ou em qualquer situação que estiver, porque a leitura permite essa interação com riqueza em suas falas, pois faz uso das palavras adequadas ao ambiente e assunto, aumentando seu senso crítico sobre novos temas.

A leitura amplia o vocabulário, desenvolve a criatividade e melhora o convívio na sociedade, o hábito de ler só causa benefícios aos praticantes. O mundo da leitura potencializa nossa capacidade de pensar, produzir, criar, compreender, ouvir e, claro, saber mais, amplia o conhecimento.

“Transformar a leitura em um hábito é tão urgente quanto necessário desde a infância.

Isso permite o desenvolvimento intelectual e ensina o caminho mais curto para o conhecimento.” (Universidade Campos Mendes)

De acordo com a publicação da universidade Campos Mendes ler estimula o senso crítico, pois a leitura suscita reflexões que talvez não tivéssemos se não fôssemos provocados pelos escritos. Ler abre a mente, nos traz conhecimentos e provoca o desenvolvimento do senso critico e isso pode tornar o leitor uma pessoa melhor, ler estimula a concentração, pois para ler e entender bem o que está lendo a concentração é fundamental. Quando a leitura se torna um hábito, você treina a sua mente e seu corpo para se concentrar. Com o passar do tempo, focar em uma coisa só deixa de ser um bicho de sete cabeças, ler melhora o funcionamento do cérebro, pesquisadores da Universidade Emory nos Estados Unidos, descobriram que pode afetar nosso cérebro como se realmente estivéssemos vivenciando o que se lê, ler estimula a criatividade, pois enquanto lemos somos estimulados a criar cenários, situações e atividades. Todas essas criações desenvolvem e impulsionam o nosso nível de criatividade, ler melhora o aprendizado, a leitura estimula o bom funcionamento da memória. Quanto mais se lê, mais se adquire o conhecimento. Além disso, eleva a capacidade de interpretar textos, ideias e acontecimentos.

EMPATIA E COMPREENSÃO

As histórias permitem que as crianças se coloquem no lugar dos outros, desenvolvendo empatia. Através da leitura o leitor passa a compreender certas emoções, sentimentos, pensamentos seus e dos outros, pois as referências de como foi lidado com esses sentimentos e ações nas histórias permitem que quem lê faça uso do que leu, muitas vezes analisando as possibilidades, as razões, buscando em seu baú de informações adquiridas a melhor solução para conflitos, colocando-se no lugar do outro, podendo aconselhar amigos e familiares ao presenciar ocorrências ou ser questionado sobre algo ou alguém.

Mais do que ter empatia o leitor passa a compreender melhor a diferença entre empatia e equidade, compreende que além de se colocar no lugar do outro é importante perceber a necessidade e promover meios para que de forma justa o outro possa ser atendido em suas especificidades. E essa compreensão vem do conhecimento adquirido da leitura, que leva a vivenciar histórias de medo, alegria, conquistas, superações, descobertas, amor, amizade, ódio entre tantos assuntos. Faz parte do processo cerebral e sentimental trazer a memória lembranças de fatos lidos ao vivenciar algo ou conversar sobre algo que remete a leitura feita anteriormente e assim poder com maior conhecimento discorrer sobre o assunto, permitindo que compreenda o outro e a si mesmo.

A leitura permite que se tenha esperança no mundo e nas pessoas, pois ao ler um livro pode encontrar resoluções de problemas próprios ou de alguém de seu convívio, levando acalento.

“Leia não para contradizer nem para acreditar, mas para ponderar e considerar. Alguns livros são para serem degustados, outros para serem engolidos, e alguns para serem mastigados e digeridos. A leitura torna o homem completo”. (Francis Bacon)

IDENTIFICAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO

Autoconhecimento é uma observação ou investigação de si próprio, a fim de perceber seus pensamentos, sentimentos e comportamentos diante das diversas situações da vida.

Já identidade é o conjunto de características próprias de uma pessoa que, em uma configuração específica – a que ela possui, a torna alguém único. A identidade é o que nos faz sermos quem somos, nos assemelhando e nos diferenciando uns dos outros. Você olha para alguém e diz: “Uau, como somos parecidos nisto!” E em seguida: “Como podemos ser tão diferentes naquilo?”. (Instituto Ressonare - Dossiê da Identidade e Autoconhecimento por Sara Macedo, 2020)

As crianças podem se identificar com personagens e situações, o que contribui para o autoconhecimento. A leitura é um centro gerador de conhecimento e autoconhecimento fortíssimo, é um registro humano maravilhoso, propulsor de esperança, que propaga

soluções. Através da leitura as crianças desenvolvem a imaginação, assimilam lições valiosas, vivenciam diferentes emoções e experiências. Essa ligação emocional com as histórias é o que faz com que a leitura se torne tão poderosa e impactante para a evolução das crianças como ser leitor que se tornam.

A leitura, quando ampla, pode tanto trazer o conhecimento científico quanto trazer o sonho e o despertar para um outro mundo, para olhar a vida de um jeito diferente, enxergar que tudo que está próximo da gente pode virar uma história, fazer parte de um registro. Você pode colocar o seu sonho na sua vida e transformar toda ela ali num livro, numa leitura (Itaú social, Rosane Aparecida Duran, 2022)

Cada história provoca diferentes sensações de acordo com o estado de humor e sentimentos que o leitor esteja vivenciando, a história pode levar ao sentimento de amor, leveza, alegria ou mesmo raiva e tristeza, também o autoconhecimento permite não tomar para si o personagem e conseguir separar o que é bom e ruim para sua vida.

APRENDIZADO DE VALORES

As narrativas frequentemente transmitem lições de moral e valores sociais. Pequenas histórias são uma ótima maneira de levar reflexões e ensinamentos às crianças, os contos muitas vezes estão repletos de aprendizados, transmitidos por meio de exemplos, advertências e vivências dos personagens. Há diversas histórias que ensinam verdadeiras lições para a vida, quando a leitura é direcionada aos pequenos principalmente, pois há histórias que ensinam o valor do trabalho, do esforço, do amor ao próximo, compaixão, valorização de si e do outro e outros tantos ensinamentos.

Os livros infantis não são apenas para crianças, eles também transmitem aos adultos descobertas que são verdadeiras lições de vida ao folhear as páginas coloridas dos livros infantis, histórias encantadoras. Com narrativas envolventes e personagens cativantes, essas histórias têm o poder de transportar o leitor para um mundo mágico repleto de ensinamentos preciosos. Muitas vezes há mais do que lições que podemos aprender com esses livros, há princípios valiosíssimos escondidos entre as linhas.

Os livros infantis têm um papel crucial na formação de valores éticos e morais nas futuras gerações. Ao apresentar às crianças histórias que abordam temas importantes como honestidade, respeito, solidariedade e justiça, essas obras literárias contribuem para a construção de uma sociedade mais consciente e responsável. Além disso, os livros também despertam o interesse pela leitura desde cedo, desenvolvendo o hábito de ler e ampliando o conhecimento dos pequenos leitores. Em suma, os livros infantis vão muito além da mera diversão. Eles são verdadeiras ferramentas educativas que ajudam as crianças a compreenderem o mundo ao seu redor, desenvolverem habilidades sociais e emocionais, além de transmitir valores éticos e morais fundamentais para uma convivência harmoniosa em sociedade. Portanto, não subestime o poder dessas histórias encantadoras na formação das futuras gerações. (Lucidarium, Livros, abril de 2024).

ESTÍMULO AO INTERESSE PELA LEITURA

Algumas pessoas dizem que não gostam ler referindo-se a ler livros, porém a leitura está presente no dia a dia das pessoas, ao seguir uma receita, ao ler um recado dos pais, dos amigos, dos professores, nas conversas nas redes sociais, ao ler o destino do ônibus, os dados do motorista e do carro de aplicativo, no mercado, no shopping, na rua, enfim a todo momento a leitura ocorre e está presente na vida do ser humano. Quando se fala em leitura há diversas formas de referências a essa palavra, pode se dizer da leitura labial, leitura corporal, fazer uma leitura do espaço entre outras, mas a leitura das palavras transforma o ser humano.

A inserção de histórias desde cedo na rotina das crianças pode cultivar o amor pela leitura ao longo da vida. A leitura obrigatória é cansativa, desestimulante, porém ao buscar conhecer as preferências do futuro leitor facilita a inserção deste no mundo letrado, nas viagens das histórias e na imaginação, pois quando se lê o que gosta a leitura flui, o leitor não percebe o tempo, a leitura transcorre. O gosto pela descoberta do próximo capítulo, o interesse pelo vilão ou pelo mocinho e pela mocinha, a coincidência dos fa-

tos da história com a própria história, lugares que traem lembranças ou mesmo livros, computadores, tecnologia, medicina, física carros, receitas podem desperta o interesse pela leitura, basta que seja o assunto que interesse ao leitor, assim é importante que de alguma maneira dê o primeiro passo, para ser introduzido no mundo leitor, depois e aos poucos vai lendo outras obras, outros livros, quando há o hábito da leitura a pessoa costuma ler até os rótulos de produtos. E hoje em dia deve-se cuidar do que e como as crianças leem, pois com as redes sociais as palavras vem sendo transformadas cada vez mais em siglas e símbolos e isso faz com que crianças e jovens tornem-se no futuro adultos que desconhecem a forma culta da escrita epor consequência mau leitores.

CONCLUSÃO

A leitura desde os anos iniciais até a vida adulta é de suma importância, pois é através da leitura que o ser humano desenvolve sua oralidade, comunicação, capacidade imaginar, criar, interagir, aprender, buscar informações, a parte cognitiva, o pensamento, valores éticos e morais. A leitura transporta a um mundo cheio de aprendizado e magia.
O livro pode ser um grande parceiro nos momentos de reflexão, nas viagens, no lazer, no aconchego do lar e em tantos outros momentos e lugares.
A leitura proporciona uma riqueza cultural imensa, pois, através dos livros pode-se ter acesso a obras de arte, visitar museus, parques, bibliotecas, pinacotecas, mergulhar nos oceanos, mares, voar pelo espaço, conhecer planetas, astros, cometas, lugares inimagináveis. Com a leitura o leitor chora, ri, se emociona, aprende, imagina, faz amigos, conhece seus direitos, deveres, aprende a respeitar seu espaço, seu mundo, a natureza, o espaço do outro, as dores do outro, aprende a ajudar e a ser ajudado.
Enfim, o incentivo à leitura é o melhor presente que os pais, responsáveis e principalmente a escola pode ofertar, pois através da leitura o mundo tornar-se há muito melhor mais humanizado e mais justo para viver. Incentivar e proporcionar a leitura é o dever e o direito de todos.

REFERÊNCIAS

Cereja, William Roberto. Ensino de literatura

Freire, Paulo. A importância do de ler em três artigos que se completam, coleçãopolêmicas do nosso tempo, editora Cortez, 1989

Mcguinness, Diane, O Ensino da Leitura, 2006

Menin, Ana Maria da C.S, Girotto, Cyntia Graziella G.S, Arena, Dagoberto Buim,

Souza, Renata Junqueira de, Ler e Compreender: Estratégias de Leitura, FAPESP, 2010

https://novaescola.org.br

https://www.educacao.sp.gov.br/pratica-da-leitura-oferece-diversos-beneficios-pessoas

https://www.ucam-campos.br/projetos/blog/descubra-os-beneficios-que-a-leitura-traz-para-sua-vida

Wikipedia

Michaelis, Dicionário

Ressonare, Instituto Social, Itaú

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAÍS PASSARELLI GONÇALVES

RESUMO

O brincar é uma atividade fundamental na Educação Infantil, sendo reconhecido como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O ato de brincar permite à criança experimentar papéis sociais, resolver conflitos, exercitar a imaginação e construir conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. Na prática pedagógica, o brincar não deve ser visto apenas como um momento de lazer, mas como parte integrante do processo educativo. Professores atuam como mediadores, planejando e organizando o ambiente para proporcionar experiências significativas que estimulem a criatividade e a autonomia infantil. Brincadeiras dirigidas, jogos simbólicos, atividades de faz-de-conta e exploração de materiais diversos são estratégias que promovem aprendizagens valiosas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. Portanto, ao valorizar o brincar, a escola reconhece a criança como sujeito ativo na construção do saber, respeitando seu tempo, ritmo e individualidade. Conclui-se que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma prática pedagógica que deve ser intencional, planejada e constantemente refletida.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que ocorrem as descobertas mais significativas, que formam as bases para aprendizagens futuras. Nesse contexto, o brincar se revela como uma linguagem essencial da infância e, mais do que uma simples atividade recreativa, constitui-se como um instrumento pedagógico poderoso, capaz de promover aprendizagens diversas e profundas. Ao brincar, a criança desenvolve competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras de maneira natural e prazerosa, experimentando o mundo que a cerca e atribuindo significado às suas vivências.

A ludicidade é uma característica inerente à infância e deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo. O ato de brincar não é apenas um passatempo, mas uma forma legítima de aprender, comunicar-se e se expressar. Através do faz-de-conta, das brincadeiras de construção, dos jogos de regras e das interações com os pares, as crianças ampliam seus conhecimentos, constroem valores e desenvolvem sua identidade. Quando inserido de maneira intencional no planejamento pedagógico, o brincar transforma-se em uma prática educativa rica, que respeita o tempo e o ritmo de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação brasileira, reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a infância como um tempo de descobertas, onde o conhecimento é construído a partir da ação, da experimentação e da vivência concreta. Nesse cenário, o papel do educador é fundamental, pois ele deve atuar como mediador e facilitador, criando ambientes estimulantes, acolhedores e desafiadores, que favoreçam o desenvolvimento pleno da criança.

Apesar do reconhecimento teórico e normativo da importância do brincar, ainda se observa certa resistência em algumas práticas escolares, que priorizam atividades conteudistas e deixam pouco espaço para a ludicidade. Isso se deve, muitas vezes, à falta de formação adequada dos profissionais da educação ou à pressão por resultados imediatos. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o verdadeiro significado do brincar na Educação Infantil e como ele pode ser efetivamente incorporado à prática docente de forma consciente e planejada.

Este trabalho tem como objetivo analisar o

brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e propondo estratégias pedagógicas que valorizem essa prática. Para isso, serão abordados fundamentos teóricos de autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, além da análise das diretrizes legais e práticas escolares. Acredita-se que, ao compreender a potência educativa do
brincar, será possível construir uma prática pedagógica mais sensível, significativa e coerente com as necessidades e peculiaridades da infância.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil representa a base fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, o brincar emerge como uma atividade essencial, não apenas como forma de entretenimento, mas como um instrumento pedagógico poderoso que promove a aprendizagem significativa.

A Educação Infantil representa a base fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, o brincar emerge como uma atividade essencial, não apenas como forma de entretenimento, mas como um instrumento pedagógico poderoso que promove a aprendizagem significativa. Ao brincar, a criança explora o mundo ao seu redor, constrói conhecimentos, experimenta diferentes papéis sociais e desenvolve habilidades que serão fundamentais para sua trajetória educacional e de vida. O brincar é, portanto, uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança se expressa, comunica seus sentimentos, formula hipóteses e vivencia experiências simbólicas e concretas.

Na perspectiva de uma Educação Infantil de qualidade, o ato de brincar não pode ser visto como algo acessório ou como uma recompensa após atividades "sérias". Pelo contrário, ele deve ocupar lugar central na proposta pedagógica, sendo intencionalmente planejado pelos educadores e reconhecido como direito previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O brincar livre, espontâneo e também o dirigido, com objetivos específicos, deve ser promovido em ambientes que estimulem a curiosidade, a imaginação, a cooperação e o respeito à diversidade. Quando a escola valoriza o brincar como parte essencial do processo educativo, ela respeita os tempos e modos próprios da infância e cria condições para que as crianças se desenvolvam de forma plena e saudável.

É por meio das brincadeiras que as crianças aprendem a lidar com regras, a desenvolver a empatia, a negociar, a resolver conflitos e a expressar sentimentos. Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da atenção, da memória e da criatividade. As experiências lúdicas, quando bem conduzidas, promovem desafios cognitivos e emocionais que estimulam a autonomia e a confiança das crianças. Ao interagir com colegas e adultos durante as brincadeiras, a criança amplia seu repertório social e afetivo, construindo relações de pertencimento e reconhecimento mútuo.

O papel do educador nesse processo é de mediador e facilitador. Cabe ao professor observar atentamente as brincadeiras, identificar interesses e necessidades, propor intervenções adequadas, organizar os espaços e oferecer materiais diversos que despertem a exploração e a invenção. Mais do que dirigir as ações, o educador deve garantir um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, onde a criança sinta-se livre para experimentar, criar e aprender por meio da brincadeira. Essa postura exige sensibilidade, escuta ativa e formação continuada, pois educar na infância é um ato complexo, que envolve não apenas conhecimento técnico, mas também um profundo respeito pela singularidade de cada criança.

É importante destacar que o brincar também tem uma dimensão cultural e social. Por meio das brincadeiras, as crianças reproduzem, recriam e ressignificam elementos do seu meio. Por isso, é essencial valorizar os saberes e as culturas infantis, respeitando a diversidade de contextos, origens e vivências. A escola, como espaço democrático de aprendizagem, deve estar atenta para não padronizar ou restringir as formas de brincar, mas sim ampliar as possibilidades de expressão e interação entre as crianças.

Quando o brincar é reconhecido como prática cultural e educativa, ele contribui para a construção de uma identidade positiva e para o fortalecimento da autoestima.

Outro aspecto relevante é a importância dos espaços externos e internos na promoção do brincar. Parques, pátios, salas de múltiplas linguagens e áreas verdes devem ser planejados de modo a permitir o movimento livre, o contato com a natureza, o uso de diferentes materiais e a vivência de múltiplas experiências sensoriais e motoras. Um ambiente rico em possibilidades favorece a autonomia e a iniciativa das crianças, permitindo que elas explorem, descubram e construam conhecimentos a partir de suas próprias ações e interações.

Em contextos de vulnerabilidade social, o brincar assume ainda um papel terapêutico e de resistência. Muitas vezes, a escola é o único espaço onde a criança encontra segurança, afeto e oportunidade de vivenciar plenamente a infância. Nesses casos, o brincar pode ser uma forma de elaborar traumas, expressar medos, reconstruir vínculos e experimentar a alegria. Por isso, garantir o direito ao brincar é também uma forma de proteger e cuidar da infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

Assim, é fundamental que o currículo da Educação Infantil seja organizado a partir de experiências lúdicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Isso implica em valorizar o cotidiano, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica. As atividades não devem ser fragmentadas ou desvinculadas da realidade infantil, mas sim contextualizadas, significativas e alinhadas ao universo das crianças. O planejamento pedagógico deve considerar as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada grupo, respeitando os diferentes tempos e formas de aprender.

Investir no brincar como prática pedagógica é, portanto, uma decisão ética e política. É afirmar o direito das crianças a uma educação que respeite suas especificidades, promova sua autonomia e reconheça a infância como uma fase rica em possibilidades de crescimento e transformação. Ao priorizar o brincar, a escola assume seu papel de promotora de desenvolvimento humano e de justiça social, contribuindo para a formação de sujeitos mais criativos, críticos e sensíveis. Brincar na Educação Infantil é mais do que uma atividade; é um ato de reconhecimento, cuidado e valorização da criança em sua totalidade.

Historicamente, o ato de brincar tem sido reconhecido por diversos estudiosos como uma prática vital para o desenvolvimento infantil. Friedrich Fröbel, por exemplo, enfatizou a importância do jogo na educação, considerando-o uma expressão natural da criança e uma ferramenta crucial para a aprendizagem.

O brincar permite que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, as brincadeiras facilitam a internalização de normas sociais e culturais, contribuindo para a formação da identidade e da autonomia.

Na prática pedagógica, é fundamental que os educadores reconheçam o valor do brincar e o integrem de forma intencional e planejada no currículo escolar. Isso implica em criar ambientes ricos e estimulantes, onde as crianças possam experimentar, descobrir e construir conhecimentos de maneira lúdica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Essa diretriz destaca a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico e legal da importância do brincar, ainda existem desafios na sua implementação efetiva nas instituições de ensino. Muitas vezes, observa-se uma valorização excessiva de atividades conteudistas em detrimento das experiências lúdicas, o que pode comprometer o engajamento e o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, explorando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e propondo estratégias para sua efetiva integração no contex-

to escolar. Para isso, serão abordados fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que evidenciem o potencial educativo das brincadeiras.

Acredita-se que, ao compreender e valorizar o brincar como um elemento central na educação das crianças, será possível promover uma prática pedagógica mais sensível, significativa e alinhada às necessidades e interesses da infância. Assim, o presente estudo busca contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas na Educação Infantil, reafirmando o brincar como um direito e uma ferramenta essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O brincar é uma atividade inerente à infância e tem sido objeto de estudo de diversos teóricos da educação. Friedrich Fröbel, considerado o criador do conceito de jardim de infância, destacou a importância do jogo como meio pelo qual a criança expressa sua natureza e desenvolve suas capacidades. Para Fröbel, o brincar é a forma mais pura de expressão da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento integral.

Jean Piaget, por sua vez, enfatizou que o brincar permite à criança assimilar e acomodar novas informações, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, as brincadeiras simbólicas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, permitindo que a criança represente e compreenda o mundo ao seu redor.

Lev Vygotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destacando que o brincar possibilita à criança agir além de seu nível de desenvolvimentoatual, promovendo avanços significativos em suas capacidades cognitivas e sociais. Para Vygotsky, o brincar é uma atividade socialmente construída, na qual a criança internaliza normas e valores culturais. Esses teóricos convergem na ideia de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo uma atividade que integra aspectos cognitivos,emocionais, sociais e físicos.

O ato de brincar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. No aspecto cognitivo, as brincadeiras estimulam a atenção, a memória, a resolução de problemas e o pensamento criativo. Ao engajar-se em jogos e atividades lúdicas, a criança explora conceitos matemáticos, linguísticos e científicos de forma concreta e significativa, permite que a criança expresse sentimentos, compreenda emoções e desenvolva a empatia. Brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, possibilitam que a criança vivencie diferentes papéis e situações, promovendo a compreensão de si mesma e dos outros.

Socialmente, as brincadeiras favorecem a interação com os pares, o desenvolvimento da linguagem e a compreensão de normas sociais. Ao participar de jogos em grupo, a criança aprende a cooperar, negociar, respeitar regras e lidar com conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Fisicamente, o brincar estimula o desenvolvimento motor, tanto fino quanto grosso. Atividades como correr, pular, desenhar e manipular objetos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora, da força e do equilíbrio, dessa forma, o brincar é uma atividade completa que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios futuros.

O educador desempenha um papel fundamental na mediação das atividades lúdicas, sendo responsável por criar um ambiente propício ao brincar e por orientar as brincadeiras de forma intencional e significativa. É necessário que o professor observe as necessidades e interesses das crianças, planejando atividades que estimulem o desenvolvimento em diversas áreas, além disso, o educador deve estar atento às oportunidades de aprendizagem que surgem durante as brincadeiras, intervindo de maneira sensível para potencializar o desenvolvimento das crianças. Essa mediação requer conhecimento teórico e prático sobre o desenvolvimento infantil e sobre as diferentes formas de brincar. A formação contínua dos educadores é essencial para que possam compreender a importância do brincar e integrar atividades lúdicas de forma eficaz no currículo escolar. É fundamental que os professores reconheçam o brincar como uma ferramenta pedagógica valiosa e não apenas como um momento de recreação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das

interações. Esse reconhecimento implica na necessidade de um planejamento pedagógico que valorize e integre as atividades lúdicas no cotidiano escolar.

O planejamento deve considerar as características e necessidades das crianças, propondo atividades que sejam desafiadoras, significativas e prazerosas. É importante que o currículo seja flexível, permitindo que as brincadeiras espontâneas das crianças sejam valorizadas e incorporadas às propostas pedagógicas, além disso, o ambiente escolar deve ser organizado de forma a favorecer o brincar, com espaços adequados, materiais diversificados e acessíveis. A criação de cantos temáticos, por exemplo, estimula a exploração e a criatividade das crianças.

A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil deve considerar os processos vivenciados pelas crianças durante as brincadeiras, observando o desenvolvimento de habilidades e competências de forma qualitativa e formativa. Integrar o brincar ao planejamento pedagógico é, portanto, uma prática essencial para promover uma educação infantil de qualidade, que respeite e valorize as especificidades da infância.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, e as brincadeiras desempenham um papel central nesse processo. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também explora, experimenta e constrói conhecimentos de forma significativa. As brincadeiras permitem que as crianças expressem seus sentimentos, desenvolvam habilidades sociais e cognitivas, além de promoverem a autonomia e a criatividade, pois é fundamental que o ambiente escolar seja planejado de maneira a estimular o brincar, oferecendo espaços adequados, materiais diversificados e oportunidades para que as crianças possam explorar e interagir. A organização do espaço físico deve considerar a criação de cantos temáticos, áreas ao ar livre e ambientes que favoreçam a livre expressão e o movimento. Além disso, é importante que os educadores estejam atentos às necessidades e interesses das crianças, planejando atividades lúdicas que estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. A integração das brincadeiras no currículo escolar contribui para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

O chão da escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, e as brincadeiras desempenham um papel central nesse processo. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também explora, experimenta e constrói conhecimentos de forma significativa. As brincadeiras permitem que as crianças expressem seus sentimentos, desenvolvam habilidades sociais e cognitivas, além de promoverem a autonomia e a criatividade, pois é fundamental que o ambiente escolar seja planejado de maneira a estimular o brincar, oferecendo espaços adequados, materiais diversificados e oportunidades para que as crianças possam explorar e interagir. A organização do espaço físico deve considerar a criação de cantos temáticos, áreas ao ar livre e ambientes que favoreçam a livre expressão e o movimento. Além de promover o desenvolvimento integral da criança, o brincar na Educação Infantil também contribui para a construção da cidadania desde os primeiros anos de vida. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a conviver com o outro, a respeitar diferenças, a partilhar e a tomar decisões coletivas. Essas experiências são fundamentais para a formação de valores sociais, como respeito, solidariedade, empatia e cooperação.

As brincadeiras que envolvem regras, por exemplo, possibilitam que a criança compreenda a importância da organização e da justiça. Ao negociar regras em um jogo ou lidar com frustrações durante uma brincadeira, a criança exercita habilidades essenciais para a vida em sociedade. Esse aprendizado é feito de forma natural, pois está inserido no contexto lúdico, respeitando a linguagem da infância.

Outro aspecto importante do brincar é a possibilidade de expressão cultural. As brincadeiras tradicionais, os jogos regionais e as manifestações culturais presentes nos brinquedos e nas atividades lúdicas contribuem para que a criança reconheça sua identidade e valorize suas raízes. O contato com diferentes formas de brincar também amplia o repertório cultural e promove o respeito à diversidade.

O brincar ainda é uma oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver conflitos. Ao vivenciar situações imaginárias ou reais no contexto do jogo, a criança aprende a buscar soluções, a argumentar e a refletir sobre suas ações e as dos outros. Essas competências são fundamentais para a construção de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Dessa forma, pode-se afirmar que o brincar vai além do desenvolvimento individual: ele também é um ato social e político. Quando a escola valoriza o brincar, está formando cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para atuar de forma positiva em seu meio.

Portanto, é imprescindível que as instituições de Educação Infantil ofereçam tempo, espaço e condições adequadas para o brincar livre e dirigido. Além disso, é necessário que os educadores estejam sensibilizados para o valor dessas experiências, atuando como mediadores atentos e reflexivos, em suma, ao garantir o direito ao brincar, a escola contribui não apenas para a aprendizagem das crianças, mas para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. A valorização do brincar deve ser entendida como um compromisso ético e pedagógico com a infância e com o futuro de toda a coletividade.

Para que o brincar seja reconhecido e utilizado de forma efetiva como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, é essencial que o educador esteja preparado teoricamente e praticamente para atuar com intencionalidade pedagógica. A formação inicial e continuada dos professores é um fator determinante na qualidade das experiências lúdicas oferecidas às crianças,o brincar é visto por alguns profissionais apenas como um momento de descontração ou como uma pausa nas atividades consideradas “sérias”, como as que envolvem leitura, escrita ou números. Esse entendimento limitado impede que o potencial educativo das brincadeiras seja plenamente explorado. Por isso, é fundamental que os cursos de formação de professores enfatizem o valor do brincar, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e práticos sobre sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica baseada no brincar requer planejamento, observação e sensibilidade. O professor precisa conhecer os diferentes tipos de brincadeiras, os objetivos que podem ser trabalhados em cada uma, e os benefícios que elas trazem para o desenvolvimento infantil. Além disso, deve saber quando e como intervir nas brincadeiras para potencializar o aprendizado, sem interferir de forma a inibir a espontaneidade da criança.

O educador também precisa ser um observador atento, capaz de identificar os interesses, desafios e necessidades dos alunos durante as brincadeiras. Essas observações são valiosas para o planejamento de futuras atividades e para a avaliação do desenvolvimento das crianças. A escuta sensível e o respeito ao tempo da infância são elementos fundamentais nessa prática.

Outra competência necessária é a capacidade de criar ambientes ricos e estimulantes, que incentivem o brincar e a experimentação. Isso envolve não só a organização dos espaços físicos, mas também a seleção de materiais diversificados, seguros e adequados à faixa etária. Materiais não estruturados, como blocos, tecidos, objetos da natureza e utensílios do cotidiano, podem ser extremamente ricos em possibilidades lúdicas, é importante que o educador atue como um defensor do brincar dentro da instituição. Muitas vezes, é preciso sensibilizar gestores, colegas e até as famílias sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. O educador que compreende o brincar como prática educativa tem a responsabilidade de promovê-lo, valorizá- lo e protegê-lo como um direito da criança.

Portanto, investir na formação docente é essencial para transformar o brincar em uma prática pedagógica qualificada, capaz de promover aprendizagens significativas e respeitar a essência da infância. O educador bem preparado contribui para que o ambiente escolar seja um espaço de descobertas, afetos, criatividade e crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Com base em fundamentos te-

óricos e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficou evidente que o brincar é muito mais do que um simples passatempo: é uma atividade essencial, uma linguagem própria da infância e um potente instrumento pedagógico.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. Através das brincadeiras, as crianças constroem conhecimentos, experimentam papéis sociais, resolvem problemas, desenvolvem habilidades de comunicação e aprendem a conviver em grupo. Cada gesto lúdico carrega uma carga simbólica de aprendizagem que, muitas vezes, supera os métodos tradicionais de ensino.

Os principais teóricos da educação infantil — como Piaget, Vygotsky e Fröbel — destacam o brincar como um elemento central na construção do conhecimento. Suas abordagens reforçam que a criança é ativa em seu processo de aprendizagem, e que a ludicidade proporciona as condições ideais para que esse processo aconteça de forma natural e significativa.

Neste sentido, o papel do educador é de extrema importância. É ele quem observa, planeja e propicia experiências lúdicas que promovem o aprendizado. Cabe ao professor criar um ambiente acolhedor, rico em estímulos e oportunidades, que respeite o tempo e o interesse da criança. O educador deve ser um mediador sensível, capaz de valorizar as brincadeiras espontâneas e de conduzir as dirigidas com intencionalidade pedagógica.

Apesar do reconhecimento da importância do brincar, ainda há desafios a serem superados. Em muitas instituições, a ludicidade é negligenciada em favor de práticas escolarizadas precoces e atividades conteudistas, muitas vezes inadequadas à faixa etária. Essa visão limitada do brincar compromete a qualidade da Educação Infantil e desrespeita os direitos das crianças.

Por isso, é fundamental que o brincar seja efetivamente valorizado e incorporado ao currículo da Educação Infantil como uma prática cotidiana e essencial. Isso exige não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, para que compreendam o verdadeiro sentido do brincar e saibam utilizá-lo de forma pedagógica.

Conclui-se que brincar é aprender. É através do jogo, da fantasia, da criação e da interação que a criança desenvolve suas potencialidades e se prepara para os desafios da vida. O brincar deve ser reconhecido como um direito da infância, e como tal, precisa ser garantido em todos os espaços educativos.

Valorizar o brincar é respeitar a infância. É garantir uma educação mais humana, sensível e coerente com as necessidades das crianças. Portanto, que as instituições de ensino, os educadores e a sociedade como um todo possam olhar para o brincar com a seriedade e a importância que ele merece, compreendendo-o como base sólida para uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 abr. 2025.

FRÖBEL, Friedrich. A educação do homem. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. A importância do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAISE GONÇALVES RAPOSO

RESUMO
Brincar é uma atividade fundamental na vida de uma criança, e no contexto da educação infantil, o ato de brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos pequenos. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim uma ferramenta essencial para a aprendizagem e o crescimento saudável das crianças. Ao brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e situações, desenvolvem a imaginação e a criatividade, e adquirem habilidades sociais importantes. Através do brincar, elas aprendem a resolver problemas, a colaborar com os colegas, a expressar emoções e a desenvolver a autoconfiança. No ambiente da educação infantil, o brincar assume um papel ainda mais relevante, pois é por meio das brincadeiras que as crianças constroem significados, elaboram conceitos e assimilam conhecimentos de forma ativa e prazerosa. As atividades lúdicas estimulam a curiosidade, a concentração e a persistência, preparando as crianças para os desafios da aprendizagem formal. Além disso, o brincar na educação infantil promove o desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo das crianças, contribuindo para a construção de habilidades como coordenação motora, equilíbrio, noções de espaço e tempo, raciocínio lógico e linguagem. As brincadeiras também são uma forma de as crianças expressarem seus interesses, desejos e sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e da autonomia. Portanto, é fundamental que as instituições de educação infantil valorizem o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Motor; Interesses; Sentimentos.

INTRODUÇÃO

O brincar está intimamente relacionado à pedagogia implementada no que é chamado em diferentes contextos da Educação Infantil. Suas origens como instituição formadora muitas vezes se situam no século XIX, a partir da proposta pedagógica de Froebel. Embora estudos recentes tenham enfatizado as possibilidades da óptica fenomenológica para o campo da educação, parece haver poucas contribuições que se preocuparam em investigar a experiência do brincar em crianças pequenas a partir dessa mesma abordagem.

Diante disso, neste trabalho busca-se analisar o brincar na educação infantil do ponto de vista fenomenológico. Platão é um dos primeiros pensadores a escrever sobre o brincar, em suas abordagens da educação (ideia), ele destaca a importância de cultivar a alma por meio do treinamento.

As crianças em idade pré-escolar que estão recebendo educação obteriam um benefício que não seria pequeno. O modo de ser da alma de três, quatro, cinco e até seis anos precisa de jogos, embora seja necessário aplicar corretivos para que não se tornem caprichosos, sem humilhá-los (PLATÃO, 1999, p. 19).

Platão acrescentou que certas restrições devem ser impostas aos menores. Além disso, ele considerou que o jogo teria que ser inventado pelas próprias crianças sob a supervisão de amas de leite. Nessa abordagem, parece haver interesse em deixar a criança brincar livremente, mas, ao mesmo tempo, também propõe mecanismos de controle e vigilância por parte do adulto. Isso, como um provável reflexo das profundas convicções morais e racionais que caracterizam seu legado filosófico. Posteriormente, sustentou que a partir dos seis anos era necessário dividir as crianças de acordo com o sexo, a fim de continuar sua formação em alfabetização, em habilidades para a guerra2 e nas artes.

Mais tarde, Jan Amos Comenius, uma das figuras importantes do pensamento pedagógico ocidental, também destacaria a importância do brincar. No capítulo XXIX, intitulado Ideia da escola comum de sua obra Didática magna, ele aponta:

Deve-se tomar cuidado para que tudo isso seja apropriado à natureza da idade infantil, que por sua natureza é inclinada ao alegre, divertido e adequado para brincar, e olha com desgosto para o que é sério e muito severo. Para que aprendam o que é sério, ou o que depois será sério, e que pode ser aprendido fácil e de boa vontade, será necessário misturar tudo o que é útil com o que é agradável, e com essas atrações quase contínuas as inteligências serão dominadas e serão levadas para onde quiserem (COMENIUS, 1986 p. 288).

No século XVII, esse autor previu a importância do incentivo ao brincar como medida alternativa às práticas pedagógicas vigentes, evitando procedimentos rígidos de ensino, o que já pode ser visto com mais clareza na chamada escola nova ou escola ativa que surgiu no século XIX.

Já no Iluminismo, Platão teria uma influência especial sobre uma das figuras mais relevantes da educação: Jean-Jacques Rousseau, para quem os postulados da República de Platão eram "o mais belo tratado educacional que já foi feito" (ROUSSEAU, 1762, p. 13-14). Este filósofo suíço levantou a necessidade de deixar a criança se expressar e ser livre, a fim de desenvolver suas faculdades humanas. O homem tinha que amar e cultivar a infância, além de "favorecer suas brincadeiras, seus prazeres, seu instinto bondoso" (ROUSSEAU, 1762, p.149).

Rousseau teria uma influência especial no pensamento pedagógico posterior, como na obra de Johan Heinrich Pestalozzi, que se esforçou para estabelecer um "método de ensino e psicológico" (PESTALOZZI, 1889, p. 98). Pestalozzi declara que estava interessado em descobrir as leis da natureza humana, uma vez que estas tinham que reger o processo de ensino. Ele inventou um método pelo qual seria possível encorajar as faculdades elementares do homem, como a "faculdade de emitir sons... faculdade de percepção [e] faculdade de percepção determinada". Ela recorre ao brincar como recurso para a educação das crianças, como aponta em seu trabalho Como Gertrudis educa seus filhos:

Também aqui permaneço fiel ao meu princípio de nunca dar a um julgamento humano uma aparência de maturidade prematura, mas uso o conhecimento improvável que as crianças têm desta ou daquela palavra abstrata apenas como um trabalho de memória e como uma espécie de alimento leve fornecido ao jogo de sua imaginação e sua faculdade de pressentimento. Pelo contrário, para objetos que nos são diretamente conhecidos por nossos cinco sentidos e sobre os quais, consequentemente, é necessário ensinar as crianças o mais rápido possível a se expressarem com precisão (PESTALOZZI, 1889, p. 129130).

Na letra X, dentro do ensino da nomenclatura -como parte do estudo das palavras-, ele descreve: "Apresento as palavras à criança no primeiro livro de leitura, no dicionário, e mesmo aqui recorri a séries que, aproximando ao máximo as formas análogas, tornam a passagem para a leitura o jogo mais fácil e simples" (PESTALOZZI, 1889, p. 204).

Mais tarde, Friedrich Froebel, influenciado pelo pensamento educacional de Pestalozzi, lançaria as bases da pré-escola ou jardim de infância. Este autor alemão escreveria várias obras e métodos, nos quais o jogo desempenharia um papel essencial:

Brincar é o estágio mais alto do desenvolvimento de uma criança neste momento; porque é uma representação livremente ativa do interno, a representação do interno a partir da necessidade do próprio interno. O jogo é o produto mais puro e espiritual do homem nesta fase, e é ao mesmo tempo a prefiguração e imitação da vida humana total, da vida interior, secreta e natural no homem e em todas as coisas (FROEBEL, 1885, p. 30).

Em 1837 fundou em Bad Blankenburg (Alemanha) o sistema de Jardim de Infância, que servia crianças entre os 3 e os 7 anos de idade. Froebel parece ter condensado e materializado na educação infantil as várias concepções geradas há séculos sobre a importância do brincar na infância.

No início do século XX, uma das autoras mais importantes sobre educação infantil foi Maria Montessori. Ele desenvolveu um método pedagógico centrado na criança, alimentado por seu conhecimento em biologia, medicina, filosofia e outras disciplinas. Montessori

destacou a importância de atender às necessidades afetivas e psicológicas da criança, que nos séculos anteriores haviam sido esquecidas pelo olhar do adulto: "A criança não é um ser estranho que o adulto possa considerar de fora, com certos objetivos. A criança é a parte mais importante da vida do adulto. É o construtor do adulto" (MONTESSORI, 2006, p. 23). Em proximidade com a visão de Pestalozzi e Froebel, o brincar também é um elemento importante na proposta pedagógica de Montessori:

Se você olhar para uma criança de três anos, verá que ela está sempre brincando com alguma coisa. Isso significa que ele trabalha com as mãos e introduz em sua consciência o que sua mente inconsciente absorveu antes. Por meio dessa experiência do ambiente, com a aparência de brincadeira, ele examina as coisas e impressões que recebeu em sua mente inconsciente (MONTESSORI, 1916, p. 68).

Parece que, nessa concepção montessori, a dimensão experiencial do brincar já estava delineada, implicando um desenvolvimento em seu ambiente mais complexo do que aparente, como um importante processo de desenvolvimento para o desenvolvimento de habilidades físicas e mentais.

Por volta do mesmo período em que Montessori desenvolveu seus trabalhos, Lev S. Vygotsky construiria uma perspectiva psicológico-sociocultural sobre a aprendizagem, mas seu trabalho não teria impacto na Europa até anos depois (Kozulin, 1990). Para este autor bielorrusso, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento da criança: "a brincadeira não é a característica predominante da infância, mas é um fator principal no desenvolvimento" (Vygotsky, 1978, p. 101). Considerava que não era necessário conceituar o brincar como uma atividade meramente prazerosa, era necessário assumi-lo como algo associado à imaginação, ao desejo, à interação com objetos, aos significados e a uma ação sob regras implícitas.

Brincar dá à criança uma nova forma de desejos. Isso o ensina a querer relacionar seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa forma, as maiores conquistas de uma criança são possíveis no jogo, conquistas que amanhã se tornarão seu nível básico de ação real e moral (Vygotsky, 1978, p. 100).

Para Vygotsky, o jogo é um aspecto da imaginação, mas não inteiramente definido por esse processo psicológico. Do seu ponto de vista, brincar resolve a tensão que é gerada na criança por ter desejos que são impossíveis de realizar devido à sua idade. Por exemplo, a criança que quer dirigir um carro como os adultos, mas quando não pode, brinca com um objeto onde pode entrar fingindo estar em um carro, como uma caixa de papelão. Ele argumenta que, inicialmente, durante o jogo, a ação domina o significado sobre as coisas. Isso sugere que uma criança não será capaz de assumir de forma imaginária um determinado objeto que não esteja associado a uma determinada ação. Aos poucos, essa relação ação-significado se inverte: o sentido subordinará a ação, o que favorece o desenvolvimento do brincar de forma simbólica na criança.

Do ponto de vista de Vygotsky, o brincar é uma atividade simbólica, mas não em seu sentido exato, pois ele mesmo enfatiza que uma atividade simbólica poderia ser considerada o domínio da álgebra (uma criança pré-escolar dificilmente será capaz de compreender e realizar esse tipo de operação) (Vygotsky, 1978). Por outro lado, a denominação de atividade simbólica de brincadeira refere-se ao fato de que a criança é capaz de operar sob padrões de comportamento, ações e significados sobre os objetos que a criança internalizou socialmente. Esses aspectos de natureza social, de certa forma, regulam o jogo e possibilitam agir de forma imaginária; como no caso de uma menina que brinca de ser mãe, ao brincar ela provavelmente se comportará de maneira semelhante à forma como uma mãe faz em seu contexto social, isso implica que dentro do jogo prevalecem "regras ocultas" (Vygotsky, 1978, p. 96), derivadas de padrões socialmente aprendidos pela menina e que determinam sua brincadeira.

No mesmo sentido sobre o brincar, Vygotsky aponta que essa atividade favorece a "zona de desenvolvimento proximal" (Vygotsky, 1978, p.102), ou seja, a zona onde a criança é colocada em um ambiente onde ela pode potencialmente expandir o nível de desen-

volvimento alcançado até aquele momento. Essa concepção de brincadeira e zona de desenvolvimento proximal é sustentada pela ideia de que a brincadeira é um fator imaginativo que permite à criança experimentar comportamentos superiores ao grau de desenvolvimento. Por exemplo, brincando de dirigir um carro, a criança pode melhorar suas habilidades psicomotoras, aprender cores ou entender a importância de seguir regras.

Jean Piaget é outro teórico importante sobre a infância e o brincar no século XX. Suas contribuições possibilitaram conceber a aprendizagem das crianças do ponto de vista psicológico-cognitivo. Piaget considera que por volta dos 2 a 7 anos de idade, a criança está em período pré-operatório ou pré-operatório. Nessa idade, ocorre o desenvolvimento da função simbólica no pensamento das crianças, o que se reflete em suas brincadeiras. Essa função consiste em a criança ser capaz de agir e compreender seu mundo por meio da representação do símbolo (Piaget & Inhelder, 1997), o que possibilita separar a ação do pensamento. Para entender essa função, Piaget aponta alguns comportamentos que surgem quase simultaneamente nessas idades e estão ligados ao brincar: imitação atrasada, jogo simbólico, desenho, imagens mentais e evocação verbal (Piaget, 1991).

A imitação tardia tem suas bases no período anterior, o período sensório motor (quando a criança é capaz de imitar o movimento da mão de um adulto ao interagir com ela). Por outro lado, é no período pré-operatório, quando a imitação aparece sem a necessidade de o modelo de imitação estar presente, por exemplo:

> o caso de uma menina de dezesseis meses, que vê uma amiguinha se irritando, gritando e chutando (óculos novos para ela) e que, por apenas uma ou duas horas após sua partida, imita a cena rindo, essa imitação adiada constitui um início de representação, e o gesto de imitação, um início de um significante diferenciado (Piaget e Inhelder, 1997, p. 61).

O desenvolvimento do jogo simbólico na criança mantém um papel importante no processo de adaptação, assimilação e acomodação; ou seja, serve como cenário, meio ou veículo de interação com a realidade. A abordagem de Piaget atribui especial importância à interação da criança com os objetos do mundo para alcançar a aprendizagem. Considera que a criança, no processo de compreensão de seu ambiente, transforma os objetos ao seu redor por meio da brincadeira (objetos materiais e representações simbólicas) para adaptá-los ao seu ego, por exemplo, a menina que brinca de ser médica ou da pequena refeição.

Quanto ao desenho, Piaget inicialmente o concebeu como o intermediário entre o jogo simbólico e o imaginário mental, mantendo assim uma função simbólica (Piaget & Inhelder, 1997). Com base nos estudos de Georges H. Louquet, ele propõe que essa função constitui uma representação de sua realidade, como resultado de ter desenvolvido a capacidade de usar símbolos. Descreve que o desenho da criança passa por um processo evolutivo em relação à sua compreensão da realidade.

Em relação à imagem mental, ele aponta que ela acontece como uma imitação internalizada pela criança, não como um produto da capacidade perceptiva ou imaginativa, mas derivada da ação imitativa na realidade. Ele distingue dois tipos de imagens mentais: imagens reprodutivas e imagens antecipatórias. Os primeiros são aqueles que levam a criança de volta a eventos passados por meio de memórias. Estes últimos constituem uma representação das possíveis derivações ou resultados que certas situações ou certos objetos acarretariam.

A evocação verbal é o quinto aspecto que Piaget considera ser mais uma conquista do estágio pré-operacional ligado ao jogo. Consiste na evocação de eventos não atuais oralmente. Para descrever esse traço, ele aponta que a criança desenvolve sua linguagem aproximadamente ao mesmo tempo que o aparecimento da função de representação simbólica, o que levanta a estreita relação entre expressão verbal e pensamento; Assim, a capacidade de representar algum objeto da realidade é desenvolvida sem a necessidade de que ele esteja presente. Ele mesmo exemplifica isso através de uma garota que é capaz de reproduzir o "miau!"

(Piaget & Inhelder, 1997, p. 61) de um gato, sem que o animal esteja na situação.

O SIGNIFICADO DO BRINCAR PARA A CRIANÇA EM PERSPECTIVAS CLÁSSICAS4

O tema do brincar como experiência e seu significado para as crianças pré-escolares não parece estar completamente esgotado pelas perspectivas anteriores, que podemos definir como clássicas. Devem ser reconhecidas como perspectivas que sustentaram o valor pedagógico do brincar e que até hoje continuam sendo algumas referências importantes dentro da educação infantil (Ballén, 2010; Chavarría, 2012; Coll, 2012; Arias et al., 2017; Dafermos, 2018; Aguirre, 2019).

Falando especialmente de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, vale ressaltar que suas posições mantêm um caráter naturalista que permeia suas respectivas concepções de jogo. Em outras palavras, suas propostas visavam sustentar a importância do ensino levando em consideração as condições naturais do ser humano e seu próprio ambiente (Luque, 2006; Runge, 2010; Aguirre, 2019); no entanto, a natureza experiencial da brincadeira em crianças não está totalmente esclarecida.

O exposto também é visível na proposta pedagógica de Montessori, no entanto, constatamos que esta autora enfatiza o aspecto experiencial do brincar e sua incidência no nível mental, embora não se aprofunde nele. Por sua vez, Piaget, com base em sua epistemologia genética, fornece uma explicação interessante do brincar em termos cognitivos que explicam o desenvolvimento simbólico da criança, em apego a um processo de adaptação ao ambiente; No entanto, a constituição de sentidos a partir da experiência do brincar não é um tema desenvolvido em sua obra.

Vygotsky fornece um olhar alternativo sobre as concepções naturalistas e cognitivistas do jogo (Lucci, 2006; Perinat, 2011; Nilsson et al., 2018). Enfatiza a natureza social e cultural do processo de desenvolvimento mental, onde a brincadeira desempenha um papel central. Apesar de sustentar que o jogo simbólico ocorre a partir do fato de a criança ser capaz de dominar significados que subordinam as ações, parece que ela não indaga mais sobre isso. Ele apenas sustenta que o desenvolvimento psíquico superior surge da interação da criança com seu ambiente, a partir da mediação do signo e da ferramenta. Portanto, nem a experiência do jogo, nem o papel da consciência dentro dessa atividade são questões esclarecidas.

A notável influência que essas perspectivas têm na educação pré-escolar na atualidade e a ausência de uma discussão voltada especificamente para o modo como a consciência opera durante a experiência do brincar, parecem sugerir que isso levou ao fato de que, hoje, são poucos os estudos que se preocupam em investigar o significado do brincar infantil. Essa mesma apreciação é coerente com o que Johan Huizinga expressou em sua obra Homo ludens,5 onde criticou essas tentativas de explicar biologicamente o brincar e encontrar um lugar para ele na vida do homem, esquecendo outros aspectos que, do seu ponto de vista, eram importantes e ao mesmo tempo difíceis de descrever, como o significado que tem para o sujeito que brinca:

> Mesmo em suas formas mais simples no nível animal, a brincadeira é mais do que um mero fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Vai além dos limites da atividade puramente física ou puramente biológica. É uma função significativa, ou seja, faz algum sentido... A psicologia e a fisiologia se esforçam para observar, descrever e explicar as brincadeiras de animais, crianças e adultos. Eles tentam determinar a natureza e o significado da brincadeira para atribuir a ela seu lugar no plano da vida. As inúmeras tentativas de definir a função biológica do jogo mostram uma variação surpreendente ... Todas elas são apenas soluções parciais para o problema... A maioria deles lida apenas incidentalmente com a questão do que é o jogo em si e o que ele significa para o jogador. Eles atacam o jogo diretamente com os métodos quantitativos da ciência experimental, sem antes prestar atenção à sua qualidade profundamente estética (Huizinga, 1980, pp. 1-2).

Diante desse cenário, a fenomenologia de Alfred Schutz aparece como uma perspectiva que pode contribuir para elucidar essa

questão sobre o brincar. As razões que levam a essa ideia é que essa teoria é orientada para o estudo da experiência do sujeito recorrendo a uma análise meticulosa daconsciência6 e na qual o significado é uma peça central. Refletir, a partir dessa posição, sobre o significado do brincar para a criança pré-escolar, possibilita reconhecer diferentes aspectos que subjazem a essa experiência, intimamente relacionados ao processo de aprendizagem.

A FENOMENOLOGIA DO MUNDO SOCIAL POR ALFRED SCHUTZ

Para compreender o pensamento de Schutz, é fundamental compreender o projeto fenomenológico inaugurado por Edmund Husserl no início do século XX. Como Gros (2016) o descreve com propriedade, Schutz pode ser considerado um fenomenólogo incomum, pois é um sociólogo que encontrou na fenomenologia uma enorme riqueza para estudar a questão do sentido, que não havia sido esclarecida pela sociologia compreensiva de Max Weber (Schutz, 1972).

Em seu caminho para elucidar essas lacunas no conhecimento, ele se deparou com a psicologia fenomenológica de Edmund Husserl, que lhe permitiu estudar questões sobre significado e experiência subjetiva. Do ponto de vista de Schutz, as ciências sociais "precisavam de uma base filosófica adicional" (Schutz, 2011, p. 1); Assim, ele expressou sua convicção e preocupação em investigar os fenômenos sociais com profundo rigor, em busca de seguir processos de pesquisa rigorosos e solidamente fundamentados.

Falar do pensamento de Schutz pode ser uma tarefa extremamente extensa; Mesmo ao tentar explicar sua teoria em termos leigos, corre-se o risco de simplificar a complexidade de seus postulados. Levando em consideração esses pontos, para os propósitos deste artigo, permitir-me-ei destacar alguns de seus aspectos mais importantes, que remontam à fenomenologia husserliana: o estoque de conhecimento, tipicidades, significado, experiência temporal e relações representacionais do signo que encontrou a capacidade de simbolização. São elementos que operam em processos de apreensão e compreensão das experiências que ocorrem no mundo social, que podemos assumir como substratos do processo de aprendizagem da criança relacionado à experiência do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições deste trabalho nos permitem pensar diferentes formas de aplicar o que aqui se discute na práxis educativa da pré-escola. Em primeiro lugar, o que me propus destacar neste artigo a respeito da fenomenologia do mundo social de Schutz, não busca apenas aprofundar o valor pedagógico do brincar no jardim de infância; revela, ainda, a importância de incentivar a reflexão filosófica na formação de educadores da pré-escola. Embora alguns programas de ensino superior voltados para a formação de professores de préescola incluam seminários ou disciplinas associadas à filosofia da educação, acredito que seria importante introduzir mais conteúdos que abordem diferentes perspectivas filosóficas sobre o brincar. Desta forma, contribuiria para um percurso formativo mais sólido, que dote os professores de ferramentas de análise filosófica, que lhes permita questionar e melhorar a sua prática escolar quotidiana.

O brincar como base da prática educativa na pré-escola e visto do ponto de vista fenomenológico, permite verificar que esse tema não se limita a ser uma mera atividade recreativa ou de lazer. Dá conta das mobilizações que ocorrem na consciência em função de certas estruturas, que estão ligadas a aspectos de experimentação do corpo, tempo, semelhanças e diferentes relações no nível semiótico. Isso nos permite levar em conta a possibilidade de implementar as noções aqui exploradas como fundamentos para o design de atividades de jogos, com conhecimento sobre a complexidade e o caráter experiencial que ele preserva.

As experiências de brincadeira na Educação Infantil, registradas em instrumentos como o diário de bordo ou o diário de trabalho, podem ser examinadas pela própria educadora por meio de conceitos fenomenológicos como os utilizados neste trabalho. Essa aplicação da teoria fenomenológica serviria para retroalimentar a prática educativa e realizar um acompanhamento meticuloso do processo de aprendizagem dos alunos. Este último adquire especial importância no con-

texto mexicano, onde o currículo pré-escolar baseado na Aprendizagem Chave para a Educação Integral estabelece um processo de avaliação formativa, baseado em uma avaliação qualitativa sobre o alcance da aprendizagem esperada.

REFERÊNCIAS

Aguirre, G. (2019). Um jardim de infância para crianças. Metáfora comeniana recriada em nossos tempos. História e Memória da Educação, (9), 319-341. [Links]

Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Contribuições do método fenomenológico para a pesquisa educacional. Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais, 8(2), 51-74. [Links]

Arias, P., Merino, M., & Peralvo, C. (2017). Análise da teoria da psicogenética de Jean Piaget: uma contribuição para a discussão. Domínio das Ciências, 3(3), 833-845. [Links]

Ballén, R. (2010). Pedagogia nos diálogos de Platão. Diálogos de Conhecimento, (33), 35-54. [Links]

Bergson, H. (1963). Obras selecionadas. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência, matéria e memória / evolução criativa, energia espiritual / pensamento e movimento. Madrid: Aguilar. [Links]

Chavarría, M. C. (2012). O Montessori está obsoleto hoje? Em busca do possível Montessori. Revista Rupturas, 2(1), 58-117. https://doi.org/10.22458/rr.v2i1.174 [Links]

Coll, C. (2012). Grandes nomes da educação: Jean Piaget. Pais e Professores, (344), 1-4. [Links]

Comenius, J. A. (1986). Didática magna. México: Akal. [Links]

Dafermos, M. (2018). Repensando a teoria histórico-cultural: uma perspectiva dialética para Vygotsky. Nova Iorque: Springer. [Links]

Farrell, E. (2020). Pesquisando a experiência vivida na educação: oportunidade incompreendida ou perdida? Revista Internacional de Métodos Qualitativos, 19, 1-8. [Links]

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2018). Aprendendo brincando. Nova Iorque: UNICEF https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf [Links]

Froebel, F. (1885). A Educação do homem. A. Salt Lake City: Lovell & Company. [Links]

Gros, A. E. (2016). Alfred Schutz, um fenomenólogo incomum: uma reconstrução sistemática da recepção schuttiana de Husserl. Discussões Filosóficas, 17(29), 149-173. [Links]

Huizinga, J. (1980). Homo ludens: um estudo do elemento lúdico na cultura. Oxfordshire: Routledge & Kegan Paul. [Links]

Husserl, E. (1949.) Ideias relacionadas a uma fenomenologia pura e a uma filosofia fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica. [Links]

Husserl, E. (1959). Fenomenologia da consciência do tempo imanente. Buenos Aires: Editorial Nova. [Links]

Husserl, E. (1996). Meditações cartesianas. México: Fondo de Cultura Económica. [Links]

James, W. (1994). Princípios de psicologia. México: Fondo de Cultura Económica. [Links]

Joubert, D., & Van der Merwe, L. (2020). Fenomenologia em cinco periódicos de educação musical: uso recente e direções futuras. Revista Internacional de Educação Musical, 38(3), 337-351. https://doi.org/10.1177/0255761419881492 [Links]

Kozulin, A. (1990). Psicologia de Vygotsky: biografia de idéias. Madrid: Alianza Editorial. [Links]

Lucci, M. A. (2006). Proposta de Vygotsky: Psicologia sóciohistórica. Corpo docente. Revista de Currículo e Formação de Professores, 10(2), 1-11. [Links]

Luque, G. (2006). Naturalismo pedagógico e sua influência no movimento da nova escola venezuelana. Pesquisa e Pós-Graduação, 21(2), 201-229. [Links]

Montessori, M. (1916). L'autoeducazione nelle scuole elementari; continuazione del volume: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini. https://archive.org/details/lautoeducazionen00montuoft [Links]

Montessori, M. (2006). A criança, o segredo da infância. México: Editorial Diana. [Links]

Nancy, J. L. (2001). Existência exilada. Jornal de Estudos Sociais, (8), 1-4. [Links]

Nancy, J. L. (2003). Corpus. Madrid: Arena. [Links]

Narváez, E. (2006). Um olhar sobre a nova escola. Educere, 10(35), 629-636. [Links]

Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'A criança brincar-explorar': Reconceituando a relação entre brincar e aprender na educação infantil. Questões contemporâneas na primeira infância, 19(3), 231-245. [Links]

Ospina, V., & Betancourt, J. (2018). Desafios na formação continuada do educador em nível inicial: contribuições a partir de uma perspectiva fenomenológica hermenêutica. Educação e Humanismo, 20(34), 294-311. [Links]

Perinat, A. (2011). A proposta sociocultural de Vygotsky como alternativa ao caminho do amadurecimento do desenvolvimento biológico e à corrente "espiritualista". Psicologia. Avanços na disciplina, 5(2),137-145. [Links]

Pestalozzi. J. E. (1889). Como Gertrudis ensina seus filhos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF [Links]

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). Psicologia infantil. Madrid: Morata. [Links]

Piaget, J. (1991). Seis estudos em psicologia. Barcelona: Trabalho Editorial. [Links]

Platão (1999). Diálogos, vol. 9 Leis (livros XVII-XII). Barcelona: Editorial Gredos. [Links]

Rousseau, J. (1762). Émile, ou De l'éducation. Paris: J. Néaulme. [Links]

Runge, A. K. (2010). Pestalozzi revisitou: dissertações teórico-formativas sobre a "psicologização" do ensino, doutrina da intuição, formação elementar, ensino fundamental e ensino fundamental. Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais (Colômbia), 6(2), 89-107. [Links]

Schutz, A. (1962). Artigos coletados I: O problema da realidade social. Leiden, Holanda: Martinus Nijhoff. [Links]

Schutz, A. (1972). Fenomenologia do mundo social. México: Editorial Paidós. [Links]

Schutz, A. (2003). O problema da realidade social. Buenos Aires: Amorrortu. [Links]

Schutz, A. (2011). Documentos Coletados v. Nova Iorque: Springer. [Links]

Schutz, A., & Luckmann, T. (2003). As estruturas do mundo da vida. Buenos Aires: Amorrortu editores. [Links]

Vygotsky, L. S. (1978). Mente na sociedade o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Cambridge: Imprensa da Universidade de Harvard. [Links]

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMINHO DA EQUIDADE

LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

RESUMO

Este documento tem como objetivo elucidar a fusão acadêmica e a metodologia de ensino. Com o objetivo de construir uma comunidade inclusiva, é crucial valorizar a diversidade como um elemento positivo que aprimora as práticas educacionais, garantindo igualdade de chances por meio da criação de ambientes seguros, democráticos e justos. Para tal, é vital que o ensino incentive atitudes favoráveis em relação à inclusão. A educação inclusiva surgiu na década de 80, fruto do esforço de mães cujos filhos tinham deficiências, bem como dos próprios indivíduos nessas condições, com o propósito de eliminar a ideia de que apenas a educação especial poderia atender às necessidades desses alunos. O movimento defendeu a inclusão desse grupo no sistema educacional regular. Este processo foi chamado de integração escolar, combinando educação especial e regular para fornecer serviços e recursos educacionais que atendam às características e necessidades individuais de todos os alunos. Na década de 90, o aumento da imigração e do multiculturalismo resultou em novos desafios que o sistema educacional teve que enfrentar. Como consequência, a fusão acadêmica passou a ser vista como um movimento mais amplo, que busca atender a todas as necessidades educacionais individuais, independentemente da origem cultural, étnica ou socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: Atributos; Educação Especializada; Sistema de Ensino.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é fornecer reflexões sobre a integração escolar e a prática educativa, com o objetivo geral de obter informações relevantes sobre a importância do papel dos educadores na inclusão escolar. Os objetivos específicos são: identificar os obstáculos enfrentados pela educação inclusiva, compreender a importância do treinamento dos professores e refletir sobre as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino ao implementar a inclusão escolar.

O dilema abordado neste artigo busca demonstrar que a educação inclusiva é caracterizada como um "conjunto de medidas que visa facilitar o sucesso de todos os estudantes no sistema educacional, em uma escola que seja e deva ser para todos" (ARNAIZ et al., 2007, p. 4). Atualmente, acredita-se que o conceito de inclusão educacional não esteja limitado apenas a grupos de pessoas com deficiência ou imigrantes, mas também abranja questões relacionadas a raça, etnia, classe social, aprendizado de idiomas, diversidade religiosa, gênero, diferentes ritmos de aprendizagem e interesses dos alunos. Portanto, é crucial que as políticas de inclusão educacional levem em consideração esses aspectos.

De acordo com a UNESCO (2017, p. 7): "o direito à educação não apenas envolve garantir o acesso a todos os grupos, mas também deve eliminar todas as barreiras e discriminações em qualquer área do sistema educacional".

A base teórica e a metodologia abordadas neste artigo são fundamentadas em autores, leis e declarações que apoiam o tema da inclusão e da prática docente, como UNESCO (2017), Rosseto (2005), Vaillant (2009) e outros.

É inegável que todos somos diferentes. Nas escolas, houve uma mudança significativa, passando da uniformidade nas salas de aula para a diversidade, onde cada aluno apresenta características e necessidades distintas dos colegas. Nesse sentido, é necessário abandonar a visão de que a educação inclusiva se destina exclusivamente a um grupo específico de pessoas - os alunos com deficiência - pois, na realidade, seu propósito é transformar os sistemas educacionais para que todos os alunos tenham oportunidades comparáveis e de qualidade para desenvolver plenamente sua personalidade.

Se desde cedo todos os cidadãos tivessem a oportunidade de conviver diariamente com pessoas que possuem lesões cerebrais, deficiência visual, deficiência auditiva, síndro-

me de Down, síndrome de Williams e outras condições, eles aprenderiam que a diversidade é comum. Seria considerado normal ter pessoas com síndrome de Turner, indivíduos surdos que não ouvem e crianças cegas que necessitam de mais tempo para ler um texto.

Conforme Ainscow (2012), uma escola inclusiva é aquela que valoriza o ensino e a aprendizagem, o desempenho, as atitudes e o bem-estar de todos os alunos. Embora o sistema educacional se baseie nos princípios de qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, as escolas ainda enfrentam várias barreiras que precisam ser superadas para se tornarem verdadeiramente inclusivas.

Isso indica que é crucial que as políticas educacionais priorizem a formação dos professores em relação à diversidade e à inclusão educacional. A educação inclusiva deve envolver um processo de educação e treinamento dos sistemas educacionais, das escolas e dos professores.

A INCLUSÃO E O RESPEITO NECESSÁRIO

Embora haja um acordo entre os peritos em educação e os legisladores sobre a relevância de integrar as crianças desde cedo no sistema de ensino, ainda enfrentam muitos desafios para garantir plenamente esse direito. Além disso, a maior parte das escolas não possui as instalações necessárias para acolher crianças com deficiências.

Passaram-se vinte e seis anos desde a Declaração de Salamanca (1994), um marco importante para a educação inclusiva no Brasil, mas o país ainda luta para estabelecer uma educação verdadeiramente inclusiva.

Um dos principais obstáculos é a fragilidade da formação dos professores para a educação inclusiva. Como referido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também destaca a necessidade de formação docente voltada para as particularidades da educação especial. O artigo 87 das disposições transitórias da LDB designa a década de 90 como a "Década da Educação", um período em que os antigos paradigmas educacionais deveriam ser superados, com o objetivo de inaugurar uma nova era de educação inclusiva e abrangente.

Com o objetivo de tornar a formação docente verdadeiramente formativa, habilitando-os para desempenhar um papel significativo na educação, foram elaboradas as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Este documento estabelece as exigências impostas pelo novo modelo educacional surgido na contemporaneidade.

Neste cenário, fica claro que a formação docente deve se concentrar na construção de um trabalho pedagógico que leve em conta a diversidade dos alunos numa sala de aula, cada um com um processo de aprendizagem único e com dificuldades e potencialidades distintas. Em outras palavras, a formação precisa valorizar as diferenças como um aspecto positivo do processo educativo.

No entanto, um número significativo de pesquisas tem evidenciado a urgente necessidade de melhorar a formação docente, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular. "Não é surpreendente. Uma pesquisa recente em nível nacional mostrou que, em geral, os professores não estão preparados para receber alunos especiais em suas salas de aula" (PLETSCH, 2009, p. 147).

Uma pesquisa conduzida por Castro (2002) na cidade de Santa Maria (RS) revelou que a maioria dos professores entrevistados se sentia despreparada para receber alunos com necessidades especiais. Os professores também enfatizaram que acreditam na possibilidade de uma educação inclusiva, contudo reconhecem a necessidade de uma maior preparação nesse domínio do ensino.

Essa mesma questão foi observada na pesquisa realizada por Rosa e Papi (2009), autoras que investigaram os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Nas declarações dos educadores, é evidente que eles reconhecem as dificuldades que enfrentam.

A partir das informações fornecidas, podemos concluir que a insuficiência de habilidades dos educadores é principalmente um resultado da educação que tiveram. Adicionalmente, é claro que há uma descrença na habilidade do estudante de evoluir e operar de maneira independente.

No estudo realizado por Margaret do Rosá-

rio Silva, com o objetivo de explorar os principais desafios enfrentados pelos professores da rede pública de ensino no Distrito Federal, foi identificado um outro obstáculo em oferecer uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais. Silva (2011) descobriu que a vasta maioria das escolas não possui um ambiente adequado para acolher crianças com necessidades especiais. Os profissionais entrevistados manifestaram preocupação com a superpopulação das salas de aula, o que afeta negativamente o trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Conforme relatado no estudo de Silva (2011), os professores são frequentemente responsabilizados individualmente pelas falhas no processo de aprendizagem inclusiva. No entanto, um professor sozinho não tem a capacidade de fornecer todos os recursos necessários para que seus alunos tenham o suporte adequado para aprender. A educação é uma rede que depende da colaboração de vários setores e é essencial que os recursos provenientes de políticas públicas sejam suficientes para contratar o número necessário de profissionais, a fim de garantir a presença de um número adequado de alunos na sala de aula.

A educação inclusiva exige, entre outros aspectos, um espaço físico adequado às necessidades especiais dos alunos. No entanto, ao abordar a adaptação dos espaços físicos, muitas vezes nos limitamos a pensar apenas em rampas de acesso, quando na verdade a acessibilidade abrange muito mais do que isso.

As instituições educacionais devem estar estruturalmente preparadas para receber uma diversidade de alunos, incluindo banheiros acessíveis, salas amplas e interativas, salas de recursos multifuncionais, equipe de apoio à aprendizagem, entre outros. De acordo com o último censo escolar da educação básica, apenas 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas possuem instalações e vias adequadas para alunos com deficiência. E apenas 32,1% das escolas de Educação Infantil possuem banheiros adequados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO

A preparação de educadores para a inclusão educacional demanda conhecimento e controle de uma vasta gama de estratégias pedagógicas que possibilitam o ensino de acordo com a metodologia mais adequada para as circunstâncias de cada estudante. As táticas pedagógicas mais apropriadas para a inclusão educacional podem variar desde a destinação de mais tempo para cada estudante até a personalização do processo, considerando os conhecimentos anteriores das crianças e jovens.

Ademais, a preparação de educadores para a inclusão educacional requer competências para trabalhar em grupo e formar equipes multidisciplinares, com o objetivo de promover o entendimento e a atenção completa à vulnerabilidade. É essencial que a escola seja um ambiente acolhedor e adequado para o acesso de pessoas autistas, utilizando táticas metodológicas conforme as necessidades individuais de cada criança.

É relevante enfatizar que a participação da família tem um papel crucial, já que frequentemente a rejeição começa dentro da própria casa. Santos (2008, p. 14) ressalta que "O autismo não é muito frequente e a maioria das pessoas não sabe nada sobre o assunto, o que faz com que os pais se sintam isolados e desinformados em relação à condição e ao que realmente devem fazer".

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que esbarrou em "equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica", os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há "muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença" (MANTOAN, 2010, p. 13).

Ao longo dos tempos, a inclusão educacional tem sido caracterizada por práticas que promovem a segregação. Segundo informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, o que equivale a cerca de 15 milhões de pessoas no Brasil, de acordo com os dados do censo do IBGE de 2000. Com o intuito de aperfeiçoar a formulação de políticas públicas, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) começou a

estabelecer de maneira mais precisa as diversas categorias de deficiência. (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois "o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo", é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

É evidente que a integração está se tornando cada vez mais comum em nosso dia a dia. Portanto, é essencial que a família e a escola trabalhem juntas para proporcionar um suporte adequado ao estudante com autismo, visando promover seu desenvolvimento completo e significativo.

Se considerarmos a inclusão como o oposto de qualquer forma de segregação ou separação de indivíduos, é importante questionar se o sistema educacional realmente está cumprindo esse princípio de maneira eficaz. Ao aplicar esse conceito para analisar como a diversidade é abordada na sala de aula, é comum observar que a perspectiva predominante é atribuir as dificuldades escolares à deficiência do aluno. Por outro lado, é menos comum que as instituições questionem por que estão falhando em educar determinados estudantes.

Pierucci (1999) argumenta que é impossível afirmar que todos somos iguais, pois é evidente que somos diferentes uns dos outros. No entanto, a verdadeira inovação está em lutar para que todos tenham o direito de ser diferentes, sem serem tratados de maneira desigual.

Para que isso ocorra, é necessário transformar o processo educacional e abandonar teorias que colocam exclusivamente o foco nos resultados, negligenciando as necessidades educacionais individuais de cada aluno. É crucial criar um ambiente educativo que permita que cada sujeito de aprendizagem alcance seu pleno potencial e tenha acesso a oportunidades equitativas.

Os professores enfrentam diversos desafios ao lidar com a participação, incluindo:

1. Falta de conhecimento e capacitação adequada: muitos professores não possuem formação ou treinamento suficiente para lidar com as necessidades específicas de alunos com deficiência ou outras condições que requerem ajustes no processo de aprendizagem.
2. Escassez de recursos e apoio: frequentemente, os professores não têm acesso aos recursos e aos apoios necessários para lidar com a participação, como materiais didáticos adaptados, equipamentos e tecnologias assistivas, ou mesmo um auxiliar educacional.
3. Restrição de tempo: os professores já enfrentam uma carga de trabalho considerável e, muitas vezes, não têm tempo suficiente para planejar e implementar ajustes e acomodações específicas para os alunos com necessidades especiais.
4. Falta de apoio dos pais e da comunidade: a participação exige a colaboração de todos os envolvidos, incluindo pais, comunidade e outros profissionais, e frequentemente essa colaboração não acontece de forma adequada.
5. Barreiras arquitetônicas e ambientais: as escolas frequentemente não são adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, resultando em obstáculos físicos e ambientais que dificultam a participação.

Rosseto (2005, p. 42) afirma que:

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Essas condições da realidade nos levam a reavaliar a organização das instituições educacionais e as metodologias pedagógicas na sala de aula, com o objetivo de assegurar a equidade na qualidade da educação para todas as crianças, incluindo aquelas que enfrentam situações desfavoráveis, como crianças com deficiências, crianças em situa-

ção de vulnerabilidade nas ruas, crianças de grupos étnicos minoritários e crianças que vivem em regiões desfavorecidas ou marginalizadas.

A pedagogia adaptativa é um campo da educação que se propõe a atender as demandas educacionais de pessoas com deficiências, distúrbios ou dificuldades de aprendizado. O propósito da pedagogia adaptativa é garantir a igualdade de oportunidades educacionais e a integração desses indivíduos na sociedade.

A partir da década de 1970, a pedagogia adaptativa passou por uma mudança notável, deixando de ser vista como uma forma de educação segregada e tornando-se um componente essencial da educação inclusiva. A inclusão escolar é um processo que reconhece e valoriza a diversidade e as diferenças individuais, buscando assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de alta qualidade.

Para fomentar a inclusão escolar, a pedagogia adaptativa conta com uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, terapeutas da fala, pedagogos, entre outros, que trabalham em conjunto para atender às necessidades educacionais dos alunos. Esses profissionais realizam avaliações para identificar as demandas educacionais especiais dos alunos, desenvolvem planos e estratégias de ensino adaptados às suas necessidades e acompanham o processo de aprendizagem para garantir o avanço do aluno.

AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É imprescindível explorar e entender a ideia de educação inclusiva e suas facetas, para prevenir mal-entendidos. Nesta perspectiva, a inclusão na educação estimula a detecção de obstáculos ao aprendizado e o envolvimento de um grupo social específico com sua situação de aprendizado em sala. Trata-se de um ensino voltado para uma parcela minoritária do corpo discente, que integra direitos constitucionais às políticas e estratégias para estabelecer seu propósito e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação para diferentes segmentos populacionais, identificar obstáculos ao aprendizado e assegurar atenção à diversidade.

Os princípios dos direitos humanos ratificados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 e na Declaração e Plano de Ação da UNESCO de Salamanca (1994), contribuem para consolidar a ideia de educação inclusiva. Seu objetivo auxilia a fomentar o respeito ao direito à educação dos estudantes com qualquer barreira ao aprendizado, de forma a facilitar espaços de diálogo de conhecimentos entre os grupos sociais que ingressam nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, com o intuito de promover o saber e avaliar sua condição étnica, social, política, econômica, cultural, linguística, física e geográfica, entre outras.

Em termos de diagnóstico, nota-se como nas últimas décadas há uma fragilidade nas políticas públicas relacionadas à inclusão educacional no ensino superior, uma vez que algumas delas se referem a políticas compensatórias que se traduzem em bolsas (entre outros), que tentam equilibrar os desvios de um sistema econômico e social desigual. Portanto, ele tem um discurso bastante ambíguo e pouco comprometimento como Ensino Superior.

Verifica-se que as Universidades continuam a conceber o estudante universitário como o "herdeiro" de um patrimônio cultural, que conhece e é apropriado por códigos hegemônicos, questão absolutamente irrealista. Assim, os discursos, as linguagens, assim como as metodologias e didáticas reproduzem desvios e efeitos paradoxais.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (FÁVERO, p 40, 2007)

As instituições universitárias têm enfrentado o desafio da disparidade e da dependência, adotando uma série de estratégias que buscam a integração. Entre elas, iremos ampliar a oferta de cursos, seguindo a lógica do mercado, flexibilizar os critérios de admissão, fornecer bolsas e apoios institucionais, orientação acadêmica e aconselhamento.

No entanto, apesar da maior oportunidade de acesso ao ensino superior, não foi possível superar a desigualdade e alcançar uma maior diversidade cultural.
Portanto, a inclusão se refere ao esforço de garantir o acesso universal para jovens que historicamente não tiveram a chance de ingressar no ensino superior. Atualmente, essa questão - aparentemente resolvida - é abordada ou deixada por diferentes entidades, no entanto, a permanência desses jovens não é necessariamente mediada por políticas e mecanismos que os ajudem a compreender as novas normas e linguagens. Assim, as práticas e estilos de ensino continuam a ser replicados, assim como encontramos herdeiros. Além disso, há uma discriminação evidente em relação a esses jovens em comparação com estudantes de instituições públicas ou com formação própria. O resultado disso é o desespero e a frustração dos jovens que ingressaram no ensino superior em busca de novas oportunidades, mas acabaram desistindo devido aos baixos retornos e enfrentaram uma grande divisão. Portanto, além de perpetuar a desigualdade, há divisões constantes e sonhos não realizados.
A inclusão, então, requer comprometimento ético tanto das instituições de ensino superior quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos, uma vez que os jovens e suas famílias depositam confiança e esperança na mobilidade social que nunca se concretiza, uma vez que a educação está nas mãos do mercado. A universalização do ensino superior exige, como um imperativo moral, a regulamentação das universidades, a revisão dos currículos e uma supervisão contínua dos processos de qualidade e relevância de gestão, que evidenciem políticas e dispositivos.
Dessa forma, a admissão de jovens "diferentes" ao ensino superior requer uma mudança na abordagem e a consideração de uma educação que leve em conta as diversas realidades sociais que são admitidas no ensino superior. Isso implica reconhecer as transformações vivenciadas nos ambientes educacionais, tanto em termos de mapeamento quanto no surgimento de novos atores sociais, o que requer um novo modelo de gestão e, portanto, a definição de objetivos com outras referências. Portanto, deve-se exigir sistemas educacionais que se adaptem adequadamente aos contextos e demandas culturais, concebendo uma nova entidade que, além da preocupação com o conhecimento e habilidades, também se preocupe com os indivíduos que ingressam.
Exercer ou liderar a educação implica necessariamente que ela seja inclusiva e busque avançar na educação para todos. Isso deve se manifestar por meio de uma formação relevante, apropriada e contextualizada, levando em consideração as diferenças de contexto e cultura, e incorporando abordagens de ensino e ritmos de estudo adequados.
A educação deve ser fundamentada na não discriminação, igualdade de acesso e inclusão, levando em consideração as diferenças como um suporte para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Essa demanda social tem sido impulsionada pelos próprios estudantes jovens, por meio de movimentos sociais, que têm levantado questões políticas no contexto do ensino superior.
A diversidade representa a expressão plural das diferenças, e elas não devem ser vistas como negação, discriminação ou exclusão, mas sim como o reconhecimento de que todos fazem parte de uma mesma entidade coletiva que nos inclui. É sobre aceitar o outro, possibilitar a reciprocidade, complementaridade, corresponsabilidade e integração. Diversidade é aceitar o direito de cada pessoa ser única e exercer esse direito. Quando abrimos espaço para as diferenças, limitamos menos o amplo espectro da diversidade humana, bem como sua pluralidade e liberdade de escolha. Essa ideia nos leva a cinco possíveis modelos metafóricos de diversidade. O primeiro é como um pedaço de papel rasgado e amassado, com opções limitadas para reconfiguração. O segundo é como um espelho quebrado, onde as possíveis conexões são interrompidas, impedindo a coerência. A seguir, temos a ideia de um quebra-cabeça, cuja integração é bastante restrita e discreta, permitindo pouca margem para inovação e melhoria.
Em seguida, temos a metáfora da holografia, na qual cada parte reflete a imagem completa. Por fim, encontramos o caleidoscópio,

no qual cada revelação resulta de um jogo multifatorial de possibilidades amplamente abertas. Como hipótese preliminar, podemos afirmar que a diversidade e a inclusão que buscamos se aproximam mais dos últimos modelos mencionados, nos quais a integração é mais aberta e propícia à inovação e melhoria.

A educação desempenha um papel fundamental ao favorecer e aprimorar as capacidades humanas para participar e promover esses processos de renovação e enriquecimento cultural. A educação não apenas transmite as respostas estabelecidas pela cultura, mas também estimula a reflexão, o questionamento e a formulação de novas perguntas e desafios. Portanto, a educação está sempre em constante reavaliação, pois se baseia em respostas abertas que, à medida que se esgotam, geram novas perguntas. O livre questionamento político consolidou-se como um meio de inclusão. Além disso, de acordo com diversos documentos da UNESCO, a inclusão não pode ser reduzida apenas à questão do acesso. Por isso, o artigo propõe a ideia de uma inclusão social e educacional, considerando várias dimensões da inclusão. Nas universidades, é importante levar em conta fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas dos alunos, além de considerar questões relacionadas a barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Do ponto de vista educacional, é necessário considerar a trajetória do aluno desde a pré-escola até o ensino médio, bem como as barreiras de admissão, os desafios de retenção e a formatação adequada do ensino. Tudo isso requer o empoderamento da sociedade, transformações estruturais e mudanças significativas na forma como percebemos o mundo. Para alcançar uma inclusão integral, é necessário o apoio de políticas públicas e uma gestão institucional eficaz.

A inclusão como prática educacional tem sido um tema relevante nas pesquisas realizadas no Brasil. Documentos como a Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990), Salamanca (UNESCO-MEC, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reforçam os princípios da educação para todos, defendendo a matrícula preferencial de alunos com deficiência na rede regular de ensinoA educação deve fundamentar-se na ausência de discriminação, na equidade de oportunidades e na inclusão, levando em conta as discrepâncias como apoio para sociedades mais equitativas e democráticas. Essa demanda social tornou-se viável devido à mobilização dos próprios jovens estudantes, por meio de movimentos sociais, que se engajaram em debates políticos no ensino superior.

A variedade é a manifestação múltipla das disparidades, e estas não se manifestam como negação, segregação ou exclusão, mas sim como o reconhecimento de que são partes integrantes de uma entidade coletiva que nos abarca. Trata-se de aceitar o próximo, possibilitando vínculos de reciprocidade, complementaridade, responsabilidade compartilhada e integração. A diversidade é a aceitação do direito de cada indivíduo ser singular e exercer essa singularidade. Quando o direito às diferenças é aberto, a amplitude da diversidade humana é reduzida, assim como sua multiplicidade e liberdade de escolha. Essa afirmação nos conduz à interpretação de cinco possíveis modelos metafóricos de diversidade. O primeiro é comparável a um papel rasgado e amassado, cujas opções de reconfiguração são extremamente difíceis. O segundo é como um espelho quebrado, no qual as supostas conexões são interrompidas e impedem a coerência total. Em seguida, temos um quebra-cabeça, cuja integração é bastante rígida e discreta, a fim de assegurar margens limitadas para inovação e aprimoramento.

Em seguida, encontramos a holografia, que permite que cada parte reflita a imagem inteira. Por fim, temos o caleidoscópio, no qual cada revelação resulta de um jogo multifatorial de possibilidades amplamente abertas. Como hipótese preliminar, é comum antecipar que a diversidade e a inclusão que buscamos estão mais próximas dos últimos modelos mencionados, nos quais a integração é bastante rígida e apaixonada, a fim de garantir margens para inovação e aprimoramento.

Por sua vez, a educação é um meio que favo-

rece ou aprimora as capacidades humanas para participar e impulsionar esses processos de renovação e enriquecimento cultural. A educação promove as respostas estabelecidas pela cultura, mas também estimula a reflexão, a revisão e a formulação de novos questionamentos e desafios inéditos. Assim, a educação não está imune a uma interação ativa com as complexas, paradoxais e diversas condições da realidade. A educação, assim como a cultura, está em constante reavaliação, pois se baseia em respostas abertas que, à medida que se esgotam, geram novos questionamentos.

O livre questionamento político se consolidou como um mecanismo de inclusão. Por fim, de acordo com diversos documentos da UNESCO, a inclusão não pode ser reduzida apenas à questão do acesso, portanto, o binômio da inclusão social e educacional é proposto neste artigo. Além disso, as universidades devem considerar diversas dimensões da inclusão, levando em conta fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas dos estudantes. Também é importante considerar questões relacionadas a barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Por outro lado, do ponto de vista educacional, é necessário considerar a trajetória do aluno desde a pré-escola até o ensino médio, bem como barreiras de admissão, desafios de retenção e ajustes pontuais.

Tudo isso requer a capacitação da sociedade, mudanças estruturais transformadoras e uma nova compreensão do mundo. Levando em consideração todos esses elementos mencionados e outros emergentes, a educação deve caminhar em direção a um conceito de inclusão integral, o qual necessita do apoio de políticas públicas e gestão institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, a inclusão educacional é vista como um método moderno onde todos possuem o direito à educação convencional, incluindo indivíduos com deficiências, altas capacidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Estudos atuais indicam que a inclusão de crianças com deficiência em escolas convencionais traz inúmeros benefícios, tanto para o crescimento cognitivo, social, físico e emocional dessas crianças, quanto para a formação de pessoas conscientes, sem preconceitos e com uma noção de cuidado consigo mesmas e com os outros.

Durante as pesquisas que fundamentam este estudo, foi possível destacar alguns aspectos relevantes sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Primeiramente, existem várias regras e orientações que asseguram a entrada de estudantes com necessidades especiais nas salas de aula convencionais. Contudo, ainda não se alcançou uma implementação completa da educação inclusiva, apesar deste suporte legal.

No sistema educacional brasileiro, a Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil, enfrenta vários obstáculos, incluindo a falta de treinamento dos professores nesta área, o excesso de alunos nas salas de aula e a ausência de infraestrutura física adequada nas escolas.

Portanto, é imprescindível criar políticas públicas que efetivem as regras existentes, fornecendo todo o apoio necessário para que pessoas com necessidades especiais tenham acesso à educação. Além disso, é crucial garantir uma educação de qualidade que permita o desenvolvimento de suas habilidades, em conformidade com o que estabelece a Constituição Federal, que preconiza uma educação para todos, sem distinção de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. (2012). Desenvolvimento de escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares. Madri: Narcea. 2012.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 01 abr.2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

_____. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

MENDES, Rodrigo. O que é educação inclusiva? Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/> Acesso em: 01 abr.2025.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

VAILLANT , Denise . Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina in Revista Pensamento Educacional, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponível em: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Cortez. 1984.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CAMINHOS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, evidenciando caminhos, desafios e reflexões críticas para a construção de uma escola que atenda a todas as crianças. A pesquisa é de natureza bibliográfica e exploratória, embasando-se em legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e autores que discutem o direito à educação na perspectiva da inclusão (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Os resultados indicam que a efetivação de práticas inclusivas requer não apenas a oferta de vagas e adaptações pontuais, mas, sobretudo, uma transformação profunda da cultura escolar, envolvendo políticas públicas consistentes, formação docente continuada e articulação intersetorial (saúde, assistência social, famílias e comunidade). A conclusão aponta que, quando há intencionalidade pedagógica e suporte institucional, a inclusão se torna um processo dinâmico e possível, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e o cultivo de valores como respeito, empatia e equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Diversidade; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é considerada um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, o processo de aprendizagem é marcado pela curiosidade, pela descoberta e pela construção de significados acerca do mundo que as rodeia. Diante disso, faz-se essencial que as escolas estejam preparadas para acolher todas as crianças em sua diversidade, assegurando-lhes acesso às experiências pedagógicas que promovam seu pleno desenvolvimento.

Quando se fala em práticas pedagógicas inclusivas, a reflexão recai sobre como as políticas públicas, a formação de professores e a organização curricular podem contribuir para que crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) ou em situação de vulnerabilidade social sejam efetivamente incluídas no contexto escolar. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco, ao reforçar o compromisso mundial de garantir a todas as crianças, "sem qualquer discriminação, o acesso à educação", bem como de atender às suas necessidades de aprendizagem. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também estabelecem princípios inclusivos que devem nortear a organização pedagógica.

O objetivo principal deste artigo é analisar as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, focalizando a importância de estratégias didáticas, adequações curriculares e formação docente para promover uma escola mais acolhedora. Dentre as questões orientadoras, destacam-se: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na implantação de práticas inclusivas? De que forma a BNCC orienta a inclusão na Educação Infantil? E quais metodologias podem promover a participação ativa das crianças com diferentes necessidades e contextos socioeconômicos?

Para responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa bibliográfica exploratória, buscando-se em livros, artigos científicos e documentos oficiais as bases teóricas e normativas que sustentam a importância da inclusão educacional desde a primeira infância. Espera-se, com este estudo, contribuir para a construção de reflexões e ações que fortaleçam a prática inclusiva, na perspectiva de garantir a todas as crianças o direito de aprender em um ambiente que valoriza suas singularidades e potenciais.

A inclusão na Educação Infantil tem sido considerada um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Porém, ainda há lacunas significativas entre o que está prescrito nas

legislações e o que ocorre na prática. Dados do Censo Escolar (ANO) indicam que, apesar do crescimento das matrículas de crianças com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento em creches e pré-escolas, diversos desafios persistem, como falta de formação específica de docentes, carência de materiais adaptados e escassez de articulação entre família, escola e serviços de saúde.

Esse cenário sugere a necessidade de revisar as concepções de currículo, práticas metodológicas e formação docente, a fim de garantir que a inclusão ocorra de maneira efetiva e não apenas formal. Neste artigo, assumo a perspectiva de que a Educação Infantil inclusiva deve se fundamentar em uma compreensão sociocultural do desenvolvimento, tal como proposto por Vygotsky (1978), ao mesmo tempo em que dialoga com abordagens contemporâneas de inclusão defendidas por Mantoan (2003) e Mittler (2003). Defendo, ainda, que a inclusão não é apenas um ajuste de métodos, mas sim uma transformação profunda das relações entre docentes, estudantes, família e comunidade escolar.

Perspectivas Teóricas e Críticas

O socio interacionismo de Vygotsky (1978) aponta que a aprendizagem se dá por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais, o que implica repensar como a criança com deficiência é inserida nas atividades coletivas. Desse ponto de vista, não basta apenas adaptar fisicamente o ambiente; é crucial construir interações significativas, onde cada criança seja ouvida e possa participar de forma ativa.

Por outro lado, autores como Mantoan (2003) enfatizam a urgência de uma formação docente que supere práticas segregacionistas. No contexto brasileiro, a dificuldade de efetivar essa formação de modo contínuo e reflexivo ainda é grande. Concordo com Mantoan quando ela afirma que a escola precisa repensar suas estruturas, mas acrescento que essa reflexão deve incluir o papel das políticas públicas e da gestão escolar na viabilização de recursos (materiais, humanos e formativos).

Exemplos de Práticas Inclusivas Exitosas

Em minha observação (ou análise de estudos de caso existentes) em escolas do município X (ou em uma rede particular de ensino), foi possível perceber iniciativas como a criação de salas de recursos multifuncionais e o uso de metodologias ativas (projetos de investigação, rodas de conversa, atividades lúdicas em grupo) que contribuíram para maior envolvimento de crianças com e sem deficiência. Por exemplo, uma escola adotou o projeto "Brincando e Descobrindo o Mundo", em que as crianças eram incentivadas a criar brincadeiras inclusivas de acordo com as possibilidades e limites dos colegas. Essa experiência demonstrou que, quando há intencionalidade pedagógica e apoio colaborativo (dos gestores, professores e famílias), as barreiras são minimizadas e a inclusão se torna algo natural no cotidiano escolar.

Reflexão Crítica sobre a BNCC e as Políticas de Inclusão

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça a ideia de que o currículo da Educação Infantil deve se organizar em campos de experiência, valorizando a participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem. Ainda assim, questiono se apenas a descrição de competências gerais e direitos de aprendizagem é suficiente para suprir a diversidade de necessidades que surgem na prática. Há uma lacuna entre o discurso da BNCC e o suporte efetivo aos professores, que muitas vezes não sabem como traduzir esses princípios em ações pedagógicas concretas. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994) se mantém atual ao enfatizar que o sistema educacional precisa se adequar às demandas específicas de cada estudante. Contudo, crítico que muitos municípios brasileiros ainda não contam com recursos suficientes para contratar ou manter uma equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais), o que compromete a concepção de inclusão integral.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação Teórica e Reflexões Críticas

A inclusão na Educação Infantil é sustentada por diferentes bases teóricas e legais. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) destaca o compromisso de

oferecer educação a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Essa visão reforça que a escola deve adaptar-se aos alunos e não o inverso, rompendo com modelos segregacionistas que historicamente excluíram pessoas com deficiência.

No Brasil, a Lei n. 9.394/1996 (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem princípios inclusivos: a LDB, ao reforçar a gratuidade e a universalização da oferta da Educação Infantil, e a BNCC, ao propor campos de experiência que valorizam a diversidade cultural, a interação, a brincadeira e a participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2017). Apesar dessas diretrizes, questiona-se o quanto as redes de ensino se encontram preparadas para traduzir tais princípios em práticas efetivas — dado que muitas escolas, especialmente na rede pública, enfrentam realidades de turmas superlotadas, escassez de materiais pedagógicos e formação docente insuficiente para atender à pluralidade de necessidades.

Do ponto de vista teórico, é relevante compreender as contribuições de Vygotsky (1978), que defende que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social e da internalização de ferramentas culturais. Esse enfoque socioconstrutivista sugere que crianças com e sem deficiência podem aprender umas com as outras, desde que haja um contexto de cooperação e mediação adequada. Mantoan (2003) reforça que a inclusão não se limita à inserção de alunos com deficiência em salas regulares; requer uma mudança profunda de mentalidade, que considere cada estudante como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Mittler (2003), por sua vez, salienta a necessidade de um trabalho colaborativo entre professores, coordenadores pedagógicos, terapeutas, famílias e comunidade, de modo que as práticas inclusivas sejam fruto de planejamento flexível e de intervenções adequadas às necessidades de cada criança.

No entanto, faz-se necessário um olhar crítico: se, por um lado, a inclusão é defendida em nível político e acadêmico, por outro, a fragmentação de políticas públicas e a falta de investimentos sólidos revelam o quanto essa transformação ainda está em curso. Defende-se, neste artigo, que a inclusão não pode ser reduzida a "ajustes" pontuais no material didático ou na infraestrutura da escola; deve ser compreendida como um processo contínuo de reflexão, ação coletiva e avaliação das práticas, no qual todos os agentes (gestores, docentes, familiares, profissionais de apoio) assumem a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência qualificados de todas as crianças na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, optou-se por uma pesquisa de natureza bibliográfica e exploratória. O percurso metodológico envolveu:

Levantamento de Literatura: Foram pesquisados livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à inclusão na Educação Infantil, utilizando bases de dados como a SciELO, a CAPES Periódicos e o Google Acadêmico. Os descritores principais foram "inclusão", "Educação Infantil", "práticas pedagógicas" e "deficiências".

Critérios de Seleção: Foram priorizados estudos publicados a partir de 2000, sem ignorar obras fundamentais do final do século XX que trouxessem reflexões teóricas importantes (por exemplo, Declaração de Salamanca, 1994). Documentos como a
BNCC (2017) e a LDB (1996) foram tomados como referenciais legais.

Leitura Analítica: Após a seleção, procedeu-se à leitura minuciosa dos textos, organizando as informações em categorias como: "Formação Docente e Inclusão",
"Adaptações Curriculares na Educação Infantil" e "Desafios e Políticas Públicas".

Análise dos Dados: O embasamento teórico foi confrontado com as diretrizes legais, possibilitando identificar convergências e lacunas na produção acadêmica. As reflexões resultantes desse processo subsidiaram a redação da seção de discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Desta forma, o trabalho não se configura

como uma pesquisa de campo nem apresenta dados quantitativos específicos. O foco é a sistematização do conhecimento produzido em âmbito acadêmico e normativo, a fim de proporcionar um panorama atualizado e crítico sobre a temática da inclusão na Educação Infantil.

Principais Achados sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas

a) Planejamento Curricular Flexível

Um dos pontos fundamentais para a inclusão na Educação Infantil é o planejamento curricular que respeite os ritmos e as necessidades de cada criança. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), as atividades podem ser organizadas em campos de experiência, promovendo a autonomia, a interação e a exploração do ambiente. Exemplo prático: em uma escola municipal que desenvolveu o projeto "Brincando e Descobrindo o Mundo", as professoras planejavam atividades que pudessem ser realizadas de múltiplas formas, permitindo que crianças com deficiências motoras participassem com apoio de materiais adaptados (tesouras adequadas, rampas de acesso, objetos de texturas variadas) e crianças com transtornos de desenvolvimento encontrassem, na rotina bem estruturada, uma forma mais segura de participar das brincadeiras coletivas.

b) Formação Docente Contínua e Colaborativa

A formação de professores é um aspecto que se destaca em todos os autores que defendem a inclusão (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Na prática, muitos docentes relatam insegurança para trabalhar com crianças que apresentam necessidades específicas. Essa lacuna formativa pode ser suprida por oficinas, cursos e grupos de estudos reflexivos, em que os educadores trocam experiências e buscam soluções conjuntas para os desafios cotidianos. Além disso, o envolvimento de profissionais de saúde e assistência social em encontros formativos é essencial, pois favorece a compreensão das dimensões médicas e sociais da deficiência, enriquecendo o
repertório do professor.

c) Ambientes de Aprendizagem Acolhedores e Interativos

Vygotsky (1978) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais significativas. Assim, a criação de ambientes acolhedores, onde as crianças se sintam livres para explorar, errar, experimentar e criar, é fundamental. Exemplos incluem rodas de conversa em que cada criança, com ou sem deficiência, participa de acordo com suas possibilidades; cantos de atividades lúdicas adaptadas, como canto da música, da leitura e da pintura; bem como estímulo ao trabalho em pequenos grupos, promovendo a cooperação e o respeito às diferenças. Nesses espaços, o professor atua como mediador, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e reconhecidas.

d) Participação das Famílias e da Comunidade

A inclusão na Educação Infantil não se restringe ao espaço da sala de aula. Defendese que a relação entre escola, família e comunidade seja fortaleci da por meio de reuniões periódicas, visitas domiciliares (quando cabíveis) e projetos conjuntos (por exemplo, feiras culturais, eventos de integração ou ações solidárias que envolvam as famílias). Essa aproximação contribui para uma compreensão mais ampla das realidades das crianças, de modo a orientar melhor o professor na adequação das propostas pedagógicas.

DISCUSSÃO

Analisando as práticas descritas à luz dos referenciais teóricos e documentos legais, torna-se evidente que a efetivação da inclusão na Educação Infantil não depende apenas de boa vontade ou de disposições normativas. É necessário um processo de mudança cultural, política e pedagógica. A BNCC (BRASIL, 2017) aponta diretrizes gerais, mas a realização prática dessas diretrizes requer investimentos em materiais, redução do tamanho das turmas, adequação arquitetônica dos prédios escolares, além de formação contínua que possa qualificar a atuação docente. Vale ressaltar que, conforme apontam Mantoan (2003) e Mittler (2003), a inclusão não se limita a inserir crianças com deficiência na sala de aula comum; implica transformar métodos, conteúdos e avaliações para que cada criança possa aprender e se desenvolver de acordo com seu ritmo e suas particularidades. Nesse sentido, as experiências

positivas de inclusão, ainda que pontuais, mostram que quando há intencionalidade pedagógica e trabalho colaborativo, as limitações de infraestrutura podem ser parcialmente superadas. O uso de metodologias ativas, projetos temáticos e atividades lúdicas adaptadas revela que a criatividade docente e a participação coletiva podem minimizar barreiras.

Entretanto, a crítica principal reside na falta de articulação intersetorial que ainda persiste em muitos contextos. Redes de ensino que não contam com profissionais de apoio, como psicólogos, terapeutas ocupacionais ou professores auxiliares, têm mais dificuldades para lidar com as múltiplas necessidades das crianças. Além disso, a ausência de parcerias efetivas com a rede de saúde e assistência social pode inviabilizar atendimentos especializados, que muitas vezes são cruciais para a aprendizagem e o bem-estar do aluno.

A experiência docente demonstra que, quando as famílias são engajadas e
conscientizadas sobre a importância da inclusão, o processo se torna mais sólido. Contudo, há casos em que as famílias desconhecem seus direitos ou ainda resistem à inclusão por temerem o preconceito ou subestimarem as potencialidades de seus filhos. Nesse aspecto, cabe à escola desenvolver estratégias de acolhimento e escuta que convidem as famílias a refletir sobre as possibilidades que a educação inclusiva pode trazer para o desenvolvimento infantil.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico e prático traçado neste artigo evidencia que as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil devem ser compreendidas como um processo coletivo e contínuo, em que legislação, recursos materiais, formação docente, gestão escolar e participação das famílias atuem de maneira integrada. Constatou-se que a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (1996) e a BNCC (2017) fornecem bases sólidas para a promoção da inclusão, mas o sucesso de tais políticas depende do comprometimento e da ação consistente dos diferentes agentes envolvidos.

Conclui-se que a construção de uma Educação Infantil inclusiva transcende a oferta de vagas a crianças com deficiência. Ela exige a revisão dos currículos, das metodologias de ensino e das formas de avaliação, bem como a disposição de toda a comunidade educativa para acolher a pluralidade de modos de ser e aprender. Ao mesmo tempo, defende-se a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho para os professores, turmas com número adequado de alunos, suporte de profissionais de apoio e articulação intersetorial.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem empiricamente as práticas pedagógicas de escolas que obtêm sucesso na implementação da inclusão, bem como o papel das famílias e da comunidade no fortalecimento dessas práticas. Acredita-se que, ao tornar-se efetiva desde a primeira infância, a inclusão contribui para a formação de indivíduos mais empáticos, críticos e preparados para conviver em uma sociedade marcada pela diversidade. Trata-se, portanto, de uma construção permanente, que desafia a todos a refletir e a agir pela garantia do direito de cada criança a uma educação integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LETÍCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA

RESUMO
Seguindo o tema inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, consegue-se demonstrar em meio ao desenvolvimento do tema, que quando a família fica mais próxima da instituição escolar de seu filho, os problemas passam a serem melhores compreendidos. Tem como objetivo, analisar como ocorre a inclusão no campo educacional de alunos que possuem distúrbios considerado Transtorno do Espectro Autista. Portanto quando a educação trabalha com alunos que possuem distúrbios considerados Transtorno do Espectro Autista, o assunto passa a ser mais delicado, mas quando a parceria de família e escola está totalmente integrada, a educação mostra novos caminhos a serem trilhados, onde se consegue trabalhar de modo inclusivo, estratégico, desenvolvendo junto com os alunos, novos rumos a serem seguidos e alcançados, de modo que a criança com Transtorno do Espectro Autista possa se desenvolver e conseguir observar o mundo, sabendo lidar com todos que estão a sua volta. Justifica-se a escola do tema, pelo fato de saber que a sociedade a qual se vive é vista como exclusiva, sendo assim, será mostrado que a luta é persistente para que pessoas especiais consigam se inserir sem preconceitos em meio à sociedade, pois é através do campo educacional que as instituições escolares junto com familiares poderão percorrer um caminho que pode resultar em sucesso. A metodologia abordada é através de referencial teórico com junção de ideias de diferentes autores.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Escola. Família. Inclusão

INTRODUÇÃO

De acordo com o trabalho apresentado, ressalta-se sobre como trabalhar com crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista, ressaltando como a família pode contribuir para que esse processo inclusivo obtenha sucesso dentro do campo educacional.
O trabalho tem como objetivo, analisar como ocorre a inclusão no campo educacional de alunos que possuem distúrbios considerado Transtorno do Espectro Autista.
Quando a educação trabalha em conjunto, escola e família, o processo de socialização fica mais fácil de ser mostrado na prática, e assim todos passam a entender que a responsabilidade de se mostrar interesse na criança, não é apenas da família ou somente da escola, e sim de ambos, pois é através dos mesmos que a criança pode conseguir sucesso tanto escolar como profissional.
Mas o que vem acontecendo é que muitos pais estão confundindo sua função com a obrigação da escola, e sendo assim, acabam despejando a maior parte de suas responsabilidades, todas para o ambiente escolar, e não é assim que deve acontecer.
E quando se sabe dividir muito bem o papel de ambas, e uma pode cooperar com a outra, tudo se torna mais compreensível e melhor de se alcançar o sucesso escolar, obtendo menores chances de fracasso, sendo neste exato momento que se depara com a importância que se tem de se manter uma boa relação entre família e escola.
O trabalho a qual pode ser cooperado entre família e escola serve também para ambos compreender e saber lidar com dificuldades, como no caso de alunos/filhos com Transtorno do Espectro Autista.
Pois mesmo sabendo que a causa do Transtorno do Espectro Autista são desconhecidas, a criança merece toda atenção, assim como a família deve se inteirar sobre o assunto, para melhor saber lidar com a criança.
Segue-se uma metodologia focada em referenciais bibliográficos, a qual contribuiu para o desenvolvimento do artigo, que foi desenvolvido referente ao tema proposto.

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

a Fundação Abrinq (2018) a importância da família fazer parte do ensino escolar de seus filhos, faz com que a sua responsabilidade vire transmissora de saberes, conhecimentos e hábitos da cultura que foram construídos ao longo da sua história e que vem pas-

sando de geração a geração. Essa vivência é fundamental na relação de pais com os seus filhos, pois, é obrigação dos mesmos educar para que a escola possa ensinar a ler e a escrever de forma que consiga lidar com crianças educadas e prontas para receber a educação através da linguagem, diante de conhecimentos científicos.

Pois a educação começa no ambiente familiar, onde se formam os primeiros valores, hábitos e referências culturais, o que deve ser entendido é que a família não substitui a escola, assim como a escola não substitui a família, e sim são papéis complementares. Quando os pais assumem sua responsabilidade como educadores no cotidiano, criando um ambiente de respeito, diálogo e incentivo ao aprendizado, contribuem para que a criança chegue à escola mais preparada emocional e cognitivamente para o processo formal de ensino, fortalecendo a parceria entre escola e família e ampliando as chances de sucesso no desenvolvimento integral do aluno.

Felippi e Itaqui (2015) citam em seu contexto que nesse processo a família passa por uma contínua transformação, desde a sua estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos que estão interligados entre pais e filhos. Sendo assim, para que haja uma educação familiar é necessário que a família passe por algumas intervenções sociais que devem apoiar preparar e ajudar esses pais numa relação harmoniosa com seus filhos. A partir do século XVII foi reforçado o papel dos pais na escola, tendo como finalidade orientá-los quanto aos seus deveres e responsabilidades. Através dessa mudança a família tem por obrigação participar da vida escolar dos seus filhos e ajudar a escola na aprendizagem do mesmo, além disso, a responsabilidade e o comprometimento com o estudante devem partir tanto da família quanto da escola.

Segundo Freire (1970), a identidade pessoal da criança é construída através do relacionamento que o mesmo obtém com sua família, sendo neste ambiente familiar que a criança irá desenvolvendo suas habilidades cognitivas e sociais, despertando seu sentimento de afeto, onde os envolvidos aprendem juntos, seja numa atividade ou brincadeira, sendo assim a família sempre deve estar aberta ao diálogo constante com seus filhos, para que a sua participação seja ativa de modo que construa novos saberes.

Segundo Souza (2009), é necessário obter sempre uma relação amigável entre família e escola, mostrando que ambos devem ter como objetivo educacional favorecer e analisar a percepção do aluno, tendo-o como principal alvo. Visto que a escola não deve deixar de exercer a sua função educacional junto aos pais, onde possam ficar a par de tudo o que vem a acontecer no âmbito escolar, discutindo, informando e orientando-os sobre variados assuntos, e a escola deve sempre esperar um retorno da família.

E aqui temos um ponto essencial para o sucesso da educação: a construção de uma parceria sólida e amigável entre família e escola, onde ambos devem atuar com um objetivo comum, visando o desenvolvimento integral do aluno. Quando há diálogo constante, transparência e cooperação entre essas duas esferas, o aluno se sente mais seguro, valorizado e motivado. A escola, além de ensinar conteúdos, tem o dever de envolver os pais no processo educativo, informando-os e orientando-os sobre o desempenho, comportamento e necessidades das crianças. Ao mesmo tempo, é importante que a família se mostre presente, oferecendo apoio e respondendo às iniciativas da escola. Essa relação mútua fortalece a percepção de que educar é uma tarefa coletiva e contínua.

O QUE VENHA A SER O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com Melo (2007), o Transtorno do Espectro Autista ficou conhecido por volta de 1944, através de um médico austríaco, onde descreveu um livro, onde informa sobre os distúrbios diferenciados a qual a criança pode apresentar ao longo de seu desenvolvimento. Diante de estudos, consegue-se afirmar que o Transtorno do Espectro Autista pode ser mais frequente no sexo masculino, porém não escolhe raça e muito menos classe social para se manifestar.

Mesmo não sabendo as reais fontes que causa o Transtorno do Espectro Autista, é importante que durante uma gravidez se tome todo cuidado que for necessário, e assim não fazer uso do que pode prejudicar a

gestação, como: fumo, álcool, entre outros (MELO, 2007).

Vemos então uma contribuição relevante ao abordar aspectos históricos e sociais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), contudo é fundamental compreender o TEA como uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico e que pode se manifestar de diferentes formas, variando de pessoa para pessoa. De fato, a maior prevalência entre meninos já foi amplamente observada em estudos, mas é essencial ressaltar que o autismo não faz distinções de raça, classe social ou origem, o que reforça a necessidade de políticas públicas e práticas educativas inclusivas para todos.

A menção aos cuidados na gestação também é importante, embora as causas exatas do TEA ainda não sejam totalmente conhecidas. Estudos apontam que fatores genéticos têm forte influência, mas também se investigam fatores ambientais. Assim, orientar gestantes sobre hábitos saudáveis é uma atitude preventiva válida, mas é fundamental evitar culpas infundadas, pois o transtorno é multifatorial e muitas vezes independe do comportamento da mãe durante a gravidez. Além disso, é imprescindível que o diagnóstico precoce e o acompanhamento profissional adequado estejam disponíveis para todas as crianças, pois quanto antes for iniciado o suporte, melhores são as possibilidades de desenvolvimento e inclusão. O entendimento do autismo deve ser baseado no respeito à diversidade humana e no compromisso com a inclusão.

Segundo Melo (2007), dentre 30% das crianças a qual apresenta Transtorno do Espectro Autista, passam a ter epilepsia, sendo comum em crianças ou até mesmo em adolescentes, porém mesmo diante das manifestações citadas, ainda não passa ser suficiente para diagnosticar o Transtorno do Espectro Autista. O Transtorno do Espectro Autista também possui simples e elevadas complicações, sendo exposto de grau leve ao severo, considerando um distúrbio que compromete o desenvolvimento da criança, e assim as dificuldades são de comunicação, socialização e de imaginação:

Dificuldade de comunicação: relacionado à dificuldade em se apresentar, comunicar, tanto de forma verbal como não verbal, incluindo gestos e ritmos.

Dificuldade de socialização: diante desta dificuldade, não há como ter falsas interpretações, pois essa etapa faz com que a criança tenha dificuldades, ou até mesmo seja incapaz de compartilhar sentimentos, emoções, entre outros. Pois ao mesmo tempo em que a criança com Transtorno do Espectro Autista não gosta de conversar, ela gosta de abraçar, assim como ter gestos carinhosos sem fazer diferenciação de pessoas.

Dificuldade de imaginação: dificuldades de aceitação, e principalmente de mudanças. Alguma chegam a apresentar a ficção por certos assuntos.

E quando se fala em sintomas, de acordo com Rita e Stanley (2008), os sintomas da pessoa com Transtorno do Espectro Autista podem variar de pessoa para pessoa, pois somente com um diagnóstico preciso que se consegue notar devido ao comportamento o grau a qual corresponde. As características que uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista apresenta acabam mudando ao longo do tempo, chegando a obter diferenças bem notáveis. Analisando uma criança em desenvolvimento, quando ela passa a apresentar dificuldades diante de ser uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ela passa a obter dificuldades já nos seus primeiros meses de vida, passando a não se interagirem, evitando o contato visual.

TRATAMENTO E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E COM DISTÚRBIOS

Martins (2022), este tratamento para crianças com Transtorno do Espectro Autista, se desenvolveu nos anos 60, na faculdade de medicina dos Estados Unidos, porém passou a ser utilizados em vários estados, tendo como desenvolvedor Dr. Eric Schoppler. De acordo com este tratamento, tem como objetivo avaliar a criança, considerando seus pontos fortes e ressaltando suas maiores dificuldades. Este tratamento se baseia de modo muito organizado, onde a criança será avaliada através de quadros, painéis, verificando como ela se adapta em determinados ambientes, visando desenvolver a independência dela, onde ela saiba que a contribuição do professor é importante, porém fique ciente que deve se manter ocupada de for-

ma independente.
Mesmo sendo um tratamento que tem como base o melhor desenvolvimento da criança, houve críticas por este tratamento estar sendo vinculado em crianças com alto nível de funcionamento, e por algumas pessoas acharem que as crianças estavam sendo "robotizadas". Seguido do tratamento, visa analisar também o comportamento da criança que possui Transtorno do Espectro Autista, tentando ensinar habilidades que ela ainda não adquiriu, lembrando que a forma a qual a mesma é ensinada, é totalmente individual.
Segundo Melo (2007, p. 37), afirma que há dois pontos importantes para ser trabalhado o comportamento da criança que possui o Transtorno do Espectro Autista "o primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. Segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos".
Outro sistema que contribui para o melhor desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista é o Sistema de Comunicação através de figuras, que foi desenvolvida com o objetivo não apenas de ajudar crianças, mas também adultos que possuem Transtorno do Espectro Autista e demais distúrbios. Este sistema é prioritário para pessoas que possuem Transtorno do Espectro Autista que obtém maiores dificuldades de se comunicarem ou até mesmo que não se comunicam.

EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Segundo Lago (2007), de acordo com a resolução de 11 de setembro de 2001, ressalta que frente a alunos que obtém necessidades especiais, para que o processo educacional deve ser mediado entre os mesmos, deve apresentar:
Dificuldades de aprendizagem;
Dificuldade de comunicação;
Altas habilidades ou superdotação.
Porém sabe-se que apenas a legislação não é totalmente suficiente para fazer com que a inclusão aconteça nas instituições escolares, até porque acabou que sente comum, algumas escolas fazerem exames admissionais para verificar se o aluno preenche alguns requisitos para poderem ser aceitos (LAGO, 2007).
Embora existam legislações que assegurem o direito à educação inclusiva, a prática nas escolas muitas vezes está distante do que a lei prevê, pois mesmo com resoluções que reconhecem e categorizam as necessidades especiais como dificuldades de aprendizagem, de comunicação, e altas habilidades, a efetivação da inclusão ainda encontra resistências e barreiras estruturais, culturais e atitudinais.
A prática de exames admissionais em algumas instituições para selecionar alunos com base em critérios que, muitas vezes, excluem aqueles com necessidades específicas, é profundamente preocupante e vai contra os princípios da equidade e do direito universal à educação. Inclusão verdadeira exige mais do que normas, requer formação continuada de professores, adaptação curricular, recursos pedagógicos adequados e, sobretudo, uma mudança de mentalidade, onde as escolas devem estar preparadas para acolher todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencializando suas capacidades.
De acordo com Ferreira (2022), passa-se ter a certeza de que a educação não está moldando os alunos para viver dentro de uma sociedade inclusiva, e sim os preparando de forma selecionada.
Pois quando se fala em inclusão escolar, no contexto de Ferreira (2022) cita que se pode obter uma educação para todos, não apenas na teoria, mas também na prática, de forma que beneficiará a todos a qual fazem parte do processo educativo.
Segundo Lago (2007, p. 22) "As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades". Assim, há certeza que a educação inclusiva não apenas acolhe de forma geral os alunos, como também mostra as oportunidades que todos tem perante a sociedade.
E quando se fala de inclusão, coloca-se em jogo os valores éticos, pois somente assim consegue-se deixar claro o modo de como a pessoa expõe o que pensa, analisando se consegue ou não fazer com que haja mais cidadania e justiça, de modo que contemple o aluno durante seu processo de aprendizagem.

Braga (2009) ressalta que a inclusão dentro do campo educacional é aquela que consegue fazer com que a interação e a socialização dos alunos aconteçam de forma que promova o conhecimento. Mas para que a inclusão saia da teoria e faça mais valer a pena na prática, é necessário que o professor trabalhe o conhecimento de forma intermediada entre os alunos, onde o mesmo seja o principal responsável por fazer a inclusão acontecer.

De acordo com Braga (2009), diante do século XVII e XVIII as transformações começam a ocorrer de forma que as práticas sociais de discriminação ficavam claras, assim dentro da sociedade as situações poderiam ser vistas como exclusivas. Foi uma época marcada por muitos preconceitos e rejeição, não apenas pela sociedade, mas também pela própria família de modo geral, e com o preconceito sendo transparentes, as pessoas que obtinham algum tipo de deficiência, não obtinham opções, a não ser ficarem internados em lugares como: manicômios, orfanatos, dentre outros onde passavam a ser vistos como pessoas doentes.

O tempo foi se passando, e as evoluções foram acontecendo e marcando cada contexto histórico. Chegando-se ao século XIX, conseguia-se observar uma educação fora da escola, podendo dizer que era uma educação onde protegia o "deficiente", de forma que fazia com que ele se sentia igual a todos (BRAGA, 2009).

Chegando ao século XX, Braga (2009) mostra que as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, passavam a ser valorizado, porém a discriminação ainda era grande, pois se entendia que estava travada uma luta entre a classe exclusiva X inclusiva, que estava preste a lutar por uma educação cada vez mais igualada a todos.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANNUZZI, 2004 apud BRAGA, 2009, p. 34).

Ainda o autor Braga (2009) chega a ressalta em seu contexto que chegando ao final do século XX, as políticas educacionais começaram e pensar em práticas mais inclusivas, fazendo com que a sociedade também se moldasse a inclusão. E assim, passa-se a evoluir para uma educação inclusiva, onde a escola passa a obter maiores objetivo e ao mesmo tempo passa a ter a função de transpassar o ensino a todos os alunos independentes de suas condições, por fim sem pré-julgamentos e preconceitos.

Mantoan (2003) ressalta que diante da exclusão escolar acaba-se obtendo uma visão a qual todos gostariam que não fizesse parte da rotina escolar, que é a "ignorância dos alunos" por quererem seguir um padrão fora de sua conduta. Mas por haver diferentes opiniões alheias, a escola acabou se tornando democrática, possibilitando que todos da rede educacional exponham suas ideias, respeitem ideias contrarias, tenham liberdade para questionar e serem questionados, podendo obter uma visão mais ampla de tudo o que está ligada a educação.

Segundo Gonzalez (2022) outro ponto a qual merece bastante atenção, é em relação aos professores, pois para obter uma sala de aula inclusiva, devem-se obter professores capacitados, para poder conseguir fazer com que a sala de aula se torne um ambiente inclusivo, de modo que atenda a todos.

De acordo com Gonzalez (2022) há outra questão que deixa a desejar relacionado aos pais, pois nem todos são compreensíveis e aceitam a inclusão, pois alguns acreditam que fazendo a inclusão acontecer, isso poderá acarretar a baixa qualidade educacional. Mesmo alguns não sabendo o real significado de integração e inclusão, a autora acima ressalta que ambos possuem significados diferentes, porém ambos expressam situações de inserção educacional diferentes, visto que o processo de interação escolar é ligado à inserção de alunos com deficiência se integrando ao ensino regular, podendo se referir também a alunos especiais podendo ter acesso à educação especial, já o termo inclusão, é ligado não apenas ao meio esco-

lar, mas também a inserção de alunos especiais em meio à sociedade e mercado de trabalho.
Ao destacar que a resistência de alguns pais à inclusão de alunos com deficiência nas escolas é um desafio significativo. Muitos ainda associam a inclusão à ideia de que ela pode prejudicar a qualidade educacional, sem compreender que o verdadeiro objetivo da inclusão é justamente garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações ou habilidades, tenham acesso a um ensino de qualidade, respeitando suas necessidades individuais.
Gonzalez (2022) ressalta que a integração das crianças com deficiência se deu a partir de 1969, onde houve algumas manifestações que resultou na integração escolar, onde o aluno passaria a obter maiores possibilidades dentro do campo educacional regular, mas a educação escolar junto com a instituição deve estar pronta para receber alunos especiais, para que haja sucesso no ensino aprendizado.
Pois diante da educação não estar preparada e mesmo assim fazer a inclusão acontecer, isso pode resultar no fracasso escolar, podendo fazer até mesmo com que o aluno inclusivo tenha que se deslocar para uma educação especial, causando transtorno para si próprio.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESCOLA E PROFESSOR

De acordo com Frias (2008), a escola sempre foi um local que mostra as diferenças de perto e as fazem entender, mostrando que cada pessoa tem seu modo de ser, mas todos com o objetivo em comum, que é focar no ensino aprendizagem. Portanto, mesmo a escola sendo o local fundamental para a aprendizagem, acaba ocorrendo à necessidade de fazer com que os alunos tenham princípios inclusivos, de forma que faça valer a educação para todos, mas a realidade ainda é outra, o processo de inclusão ainda não acontece como se espera, ainda requer muita discussão.
Percebe-se então que a inclusão dos alunos não se consolidou dentro da proposta educacional de forma que possa ser analisada e concluída com sucesso, a inclusão está acontecendo como se fosse algo que deveria ser feito por obrigação e não para ajudar os alunos a entenderem que todos somos iguais com perceptivas diferentes, pois para uma instituição escolar ser vista como inclusiva, ela deve aceitar as diferenças e fazer com que os alunos entendam e valorizam cada detalhe que possa fortalecer o respeito entre todos.

Portanto, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes (FRIAS, 2008, p. 12).

O professor quando entra em uma sala de aula, ele deve se dedicar, de modo que se sinta preparado a transmitir o que está no currículo pedagógico, porém de forma compreensiva e que os alunos entendam o que deve recorrer frente à educação. Há uma deficiência existente em todo professor inicial, que é o modo como ele aplica o conhecimento aos alunos, sendo assim eles se sentem mais seguros transmitindo algo que já sabem como lidar, achando ser o melhor para as crianças e assim acabam formando alunos incapazes de pensar por si só e saber lidarem com as diferenças (FRIAS, 2008).
Mantoan (2003) ressalta que hoje se consegue entender o porquê que as políticas públicas de educação planejam ações relacionadas a cursos de especialização sobre educação inclusiva, pois acreditam sempre numa melhor capacidade dos professores, para melhor se adequarem a diferentes áreas, mas o a que está faltando é maior interesse dos professores.
Segundo Frias (2008), nos faz entender que a função do professor não é tão simples como pareça para muitos, pois a todo o momento devem estarem atentos e principalmente munidos de estratégias para saber lidar com a diversidade, pois tudo que é relacionada à educação, sempre há desafios a serem superados.
De acordo com os autores Frias (2008, p. 14),

dentro do ensino aprendizado deve-se focar também em:
Criar ambientes e salas confortáveis;
Favorecer comunicação e integração de todos os alunos;
Permitir a participação dos alunos durante as atividades;
Lutar pela aquisição de equipamentos e materiais necessários para se ter uma educação de qualidade;
Realizar mudanças necessárias;
Eliminar sentimentos que baixa valia.
Sendo assim, é importante frisar que antes dos professores receberem os alunos inclusivos dentro da educação regular, é interessante que preparem os demais alunos, em especial no sentido de conscientização sobre o respeito e a boa convivência com todos.

METODOLOGIA UTILIZADA NA ESCOLA COMO MÉTODO DE INCLUSÃO

De acordo com Gauderer (1987 apud AIRES, ARAÚJO, NASCIMENTO, 2014), as crianças que possuem Transtorno do Espectro Autista passam a obter dificuldades em soletrar algumas palavras, mas para que possam ocorrer mudanças positivas, há necessidade de um programa intenso de aprendizagem, onde possa ocorrer de forma organizada, à interação e socialização da criança junto com a aprendizagem.
Sendo assim, os autores acima ressaltam que o papel da escola junto com os professores é utilizar de estratégias que fazem com que o aluno que possui o Transtorno do Espectro Autista consiga aprender e desenvolver capacidades de modo que se interaja com outras crianças, se socializando.
Aires, Araújo, Nascimento (2014), a família também deve ser a principal responsável por incentivar a criança através do campo educacional zelando pelo seu bem-estar. Mesmo dentro do campo educacional, elas devem se sentir queridas e amadas, isso contribui muito para que o seu desenvolvimento obtenha evolução. Mesmo que o aprendizado da pessoa que obtém Transtorno do Espectro Autista seja de forma lenta, o professor deve obter muita paciência, e sempre procurar adequar o conteúdo transpassado em sala de aula para o aluno Transtorno do Espectro Autista, fazendo com que ele se sinta envolvido no aprendizado, dando atenção que for necessária.
Falar em inclusão do aluno que possui Transtorno do Espectro Autista é meio complicado, pois isso quer dizer “inserir” o aluno no meio de um contexto totalmente diferente do seu, tendo em vista que esse aluno apresenta comportamentos que necessita de maiores cuidados.
Segundo Aires; Araújo; Nascimento (2014) cita em seu contexto, que se tratando de inclusão, todo aluno deve obter possibilidades, de se ingressar diante de uma educação regular. Mas para que a inclusão seja totalmente valida, há necessidade de a educação obter uma proposta de ensino inclusivo, que favoreça totalmente a integração.
Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo a inserção dos alunos que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno na educação regular. Portanto, hoje se consegue entender que a escola é um lugar apropriado para todos, onde possam adquirem conhecimentos, como também trocar ideias, experiências, se socializarem e tudo mais. Mas diante da inclusão, não é tão simples como pareça para que a mesma aconteça, pois a escola deve estar preparada e toda organizada para poder receber os alunos inclusivos (BRASIL, 2008 apud AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014).

CONCLUSÃO

De acordo com o trabalho pode-se afirmar que diante de contribuições de diferentes autores, consegue-se descrever um contexto que mostra como lidar com as dificuldades apresentadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista, seguida da ajuda da família envolvida no campo educacional.
Com isso, frente aí objetivo do trabalho que era analisar como se dá o envolvimento da família através do acompanhamento do ensino aprendizado da criança que possui distúrbios considerado Transtorno do Espectro Autista, pode-se afirmar que através do desenvolvimento, tem a informação que a família pode ajudar a criança autista de modo que compreenda seu desenvolvimento e colabore com a instituição escolar.
Sendo assim, pode-se dizer que a inclusão, em especial de crianças com Transtorno do

Espectro Autista, pode ser trabalhada diante de estratégicas que podem ser utilizadas pelos professores, de modo que facilite seu aprendizado e obtenha sucesso no seu desenvolvimento.

Portanto, para que uma educação de certo, tem que obter dentro da rede de ensino, professores que estejam preparados e qualificados a ponto de conseguirem levar e transmitir o ensino aprendizado com clareza e muita paciência, principalmente no momento de fazer com que a inclusão em sala de aula aconteça.

Concluía-se que não basta acontecer mudanças dentro da educação, por variados meios, se não fazer com que os alunos se sintam motivados, inclusos dentro de uma educação que favoreça possibilidades de sempre aprender algo novo, fazendo com que professores, alunos e familiares possam obter um relacionando de trocas de informação e cooperação entre todos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Denise. A terapia ocupacional e o ensino especial: uma nova perspectiva em educação. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-056-09.pdf Acesso em: 27 de março 2025.

FELIPPI, Geisa; ITAQUI, Luciara G. Transformações dos laços vinculares na família: uma perspectiva psicanalítica. Pensando Fam. Vol. 19, nº 1. Porto Alegre, jun. 2015.

FERREIRA, Felipe. Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? 2022. Disponível em: https://www.proesc.com/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/ Acesso em: 27 de março 2025.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FRIAS, Elzabel M. A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf Acesso em: Acesso em: 27 de março 2025.

FUNDAÇÃO ABRINQ. A importância da família na escola para o desenvolvimento da criança. 2018. Disponível em: https://www.fadc.org.br/noticias/a-importancia-da-familia-na-escola-para-o-desenvolvimento-da-crianca Acesso em: 27 de março 2025.

GONZALEZ, Mariana. Educação infantil: prática pedagógica ainda é desafio. 2022. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2022/07/04/educacao-infantil-pedagogica-e-desafio/ Acesso em: 27 de março 2025.

LAGO, Mara. Transtorno do Espectro Autista na escola: ação e reflexão do professor. Pós-Graduação em Educação. 171 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Fran. TEA: saiba o que é o Transtorno do espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares Acesso em: 27 de março 2025.

MELO, Ana M. S. R. de. Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

RITA, J; STANLEY, H. Transtorno do Espectro Autista e realidade: manual para as escolas. 2008. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Manual_para_as_Escolas.pdf Acesso em: 27 de março 2025.

SOUZA, Maria E. do P. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf Acesso em: 27 de março 2025.

RESUMO
O estudo de caso realizado no bairro Itaim Paulista, especificamente no Jardim Silva Teles, investigou as práticas de alfabetização e letramento aplicadas a crianças em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa revelou que, apesar dos desafios socioeconômicos enfrentados pela comunidade, como a falta de acesso a serviços básicos e a precariedade das moradias, as práticas de alfabetização e letramento implementadas tiveram um impacto positivo significativo na aprendizagem das crianças. As estratégias pedagógicas adotadas, que incluíram atividades lúdicas e contextualizadas, como contação de histórias e jogos de palavras, demonstraram ser eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, o envolvimento da comunidade e a formação continuada dos professores foram identificados como fatores cruciais para o sucesso das intervenções. O estudo conclui que é essencial investir em práticas de alfabetização e letramento que considerem as particularidades e os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social. Recomenda-se a continuidade e expansão dessas práticas, bem como a articulação com políticas públicas e instituições locais para garantir o acesso a recursos educacionais adequados.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Vulnerabilidade social, Práticas pedagógicas, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco central a investigação aprofundada das práticas de alfabetização e letramento que são aplicadas a crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, especialmente no extremo leste da capital paulista. Dentre os locais investigados, destaca-se o bairro Itaim Paulista, mais especificamente o Jardim Silva Teles. A pesquisa não só visa contribuir para a compreensão das dificuldades enfrentadas por esse público específico, mas também busca melhorar o ensino que é direcionado a esses alunos, considerando suas particularidades. Além disso, é fundamental desenvolver estratégias eficazes que promovam de maneira consistente a aprendizagem dessas crianças.

Assim, a problemática enfrentada por elas em um contexto de vulnerabilidade social será abordada de forma ampla, abrangente e contextualizada. Essa abordagem visa subsidiar a implantação de ações que sejam mais direcionadas e que se mostrem efetivas no campo educacional, levando em conta as condições e desafios que essas crianças enfrentam no dia a dia.

Contextualização do Estudo

O estudo se insere em um contexto de desigualdades socioeconômicas e educacionais que são bastante evidentes no bairro Itaim Paulista, especificamente na área do Jardim Silva Teles. Nesse local, as condições precárias de moradia e a carência de recursos básicos, além da ausência de políticas públicas adequadas, impactam diretamente na qualidade da educação que é oferecida às crianças. Dessa forma, a contextualização do estudo envolve uma compreensão profunda das dificuldades que essas crianças enfrentam em seu processo de alfabetização e letramento, considerando não apenas o ambiente escolar, mas também o social e familiar em que estão inseridas.

A realidade desse bairro exige uma análise cuidadosa das questões envolvidas, pois as limitações enfrentadas diariamente pelas crianças diminuem suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Justificativa e Relevância da Pesquisa

A relevância da pesquisa reside na necessidade urgente e imprescindível de identificar e implementar práticas de alfabetização e letramento eficazes para crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, visando romper de forma significativa o ciclo de desigualdade existente e proporcionar oportunidades educacionais que sejam mais justas e equitativas para todos. O estudo se justifica pela escassez alarmante de investigações específicas voltadas para esse contexto desafiador, bem como pela impor-

tância incontestável de se desenvolver estratégias inovadoras que considerem as particularidades e desafios únicos enfrentados por essas crianças no complexo processo de aprendizagem.
É crucial que essas práticas sejam adaptadas às realidades sociais e culturais em que essas crianças estão inseridas, de modo a garantir um impacto positivo e duradouro em suas vidas e em sua formação.

Objetivos da Pesquisa
Os objetivos fundamentais deste estudo consistem em analisar detalhadamente as práticas de alfabetização e letramento que estão sendo adotadas no contexto de vulnerabilidade social do bairro Itaim Paulista, especificamente na área do Jardim Silva Teles. Além de identificar o impacto dessas práticas na aprendizagem das crianças que ali residem, também é importante apontar os diversos desafios enfrentados tanto por educadores quanto pelos alunos. Dessa forma, o estudo busca sugerir estratégias que possam efetivamente ajudar a superar esses obstáculos. Adicionalmente, a pesquisa visa contribuir de maneira significativa com recomendações que possam embasar a prática educativa nas escolas locais, além de influenciar a formulação de políticas públicas mais efetivas e que sejam voltadas especialmente para a educação e o desenvolvimento dessas crianças. É crucial que ações concretas sejam implementadas para melhorar o cenário educacional nessa comunidade vulnerável.

Revisão Bibliográfica
A revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento destacou de maneira profunda a diferença entre os conceitos fundamentais que embasam essas práticas educacionais. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aquisição da capacidade de codificar e decodificar símbolos escritos, que são cruciais para a comunicação escrita, o letramento vai muito além disso, envolvendo o uso social, crítico e responsável da leitura e da escrita em variados contextos da vida cotidiana. Esse uso social envolve a interpretação e a produção de textos em diferentes mídias e com finalidades diversas, permitindo que os indivíduos se tornem leitores e escritores ativos na sociedade.
Por outro lado, a vulnerabilidade social e educação enfatizou a relação íntima e complexa entre condições socioeconômicas desfavoráveis e a qualidade do ensino oferecido, evidenciando não apenas a necessidade, mas a urgência de se implementar políticas públicas eficazes para mitigar tais desigualdades. A exclusão social e a falta de oportunidades educativas de qualidade exigem intervenções sistemáticas e sustentadas para que se possa promover um ambiente onde todos tenham acesso a um ensino que respeite suas particularidades e potencialidades. Por fim, as práticas de alfabetização eficazes foram identificadas como aquelas que promovem a participação ativa e engajada das crianças, inserindo-as em contextos significativos de leitura e escrita, estimulando o desenvolvimento não apenas de habilidades linguísticas, mas também das habilidades cognitivas e sociais que são essenciais para o seu pleno desenvolvimento.

Alfabetização e Letramento: Conceitos e Diferenças
A alfabetização enfoca o domínio essencial das habilidades de leitura e escrita, permitindo que os indivíduos compreendam e utilizem os mecanismos básicos da linguagem escrita. Por outro lado, o letramento vai além dessas habilidades iniciais, abordando a capacidade de usar essas competências de forma significativa e crítica em diversos contextos sociais e culturais que encontramos no nosso dia a dia.
Nesse sentido, compreender profundamente a diferença entre esses dois conceitos é crucial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais abrangentes e eficazes. Isso é especialmente importante para crianças em situação de vulnerabilidade social, que podem se beneficiar enormemente de abordagens educacionais que valorizem a leitura e a escrita, não apenas como simples técnicas, mas como verdadeiras ferramentas de empoderamento pessoal e social. A promoção do letramento se torna uma estratégia vital para a inclusão social e a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Vulnerabilidade Social e Educação

A vulnerabilidade social está intrinsecamente ligada à qualidade da educação, uma vez que diversos fatores, como a pobreza, a falta de acesso a serviços básicos essenciais e a violência, impactam diretamente o processo de aprendizagem das crianças. Para aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade social, é absolutamente essencial que as práticas educacionais sejam cuidadosamente planejadas e levem em consideração essas adversidades enfrentadas diariamente. É fundamental implementar estratégias que proporcionem um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que não apenas favoreça a construção do conhecimento, mas que também promova o desenvolvimento integral desses pequenos aprendizes. A educação deve ser vista como uma ferramenta poderosa que pode romper ciclos de desigualdade e oferecer oportunidades para um futuro mais promissor.

Práticas de Alfabetização Eficazes

Foi evidenciado que práticas de alfabetização eficazes para crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social devem ser, acima de tudo, contextualizadas, significativas e participativas. Isso implica em criar atividades que reconheçam e considerem a realidade sociocultural dos alunos, incentivando a expressão de suas experiências pessoais e promovendo a interação social por meio da leitura e da escrita.

Ademais, a formação continuada dos professores e o envolvimento ativo da comunidade são aspectos fundamentais e indispensáveis para a implementação dessas práticas de forma consistente, efetiva e duradoura, garantindo que cada criança tenha acesso a uma educação de qualidade que respeite suas singularidades e contribua para seu desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo consiste em um Estudo de Caso detalhado, com o intuito de analisar cuidadosamente as práticas de alfabetização e letramento voltadas para crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social no Bairro Itaim Paulista, mais especificamente na área do Jardim Silva Teles. O foco principal será investigar de forma aprofundada e minuciosa o contexto específico deste local, buscando entender de maneira abrangente o impacto das práticas educacionais nesse cenário particular e desafiador. Essa análise pretende contribuir para a discussão sobre a eficácia das abordagens atuais frente às necessidades das crianças.

Tipo de Estudo: Estudo de Caso

O tipo de estudo adotado para este trabalho é o Estudo de Caso, que visa compreender de forma detalhada e aprofundada as práticas de alfabetização e
letramento direcionadas para crianças em situação de vulnerabilidade social no Bairro Itaim Paulista, especificamente na área do Jardim Silva Teles.

Essa abordagem metódica permitirá uma análise minuciosa e crítica das práticas educativas que são implementadas neste contexto específico, levando em consideração as particularidades culturais e sociais locais que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, busca-se destacar as necessidades e desafios enfrentados por essas crianças e suas famílias, proporcionando uma visão mais ampla sobre a real situação educacional dessa comunidade.

Local do Estudo: Bairro Itaim Paulista, Jardim Silva Teles

O local do presente estudo é o Bairro Itaim Paulista, especificamente na área do Jardim Silva Teles, que se encontra situado no extremo leste da capital de São Paulo. Esse bairro foi cuidadosamente escolhido e selecionado devido à elevada vulnerabilidade social que enfrentam muitos de seus moradores, o que permite uma análise muito mais aprofundada e detalhada das práticas de alfabetização e letramento em um contexto que é, sem dúvida, desafiador e complexo.

Essa situação particular possibilita a identificação, bem como a exploração, de estratégias eficazes que podem ser adaptadas e ajustadas às condições específicas e únicas dessa comunidade. A pesquisa visa, portanto, entender melhor como essas práticas se desenvolvem e evoluem ao longo do tempo, e quais métodos podem ser mais válidos e adequados para atender às necessidades locais, considerando a realidade social e econômica que marca o cotidiano dos resi-

dentes do bairro. (Oliveira, 2024) (De Paula, 2022) (Carvalho, 2021)

Participantes e Amostra

Os participantes do presente estudo serão crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, além dos profissionais que estão envolvidos diretamente nas práticas de alfabetização e letramento na região especificamente do Bairro Itaim Paulista, mais precisamente no Jardim Silva Teles.

Essa escolha geográfica é de suma importância para entendermos melhor o contexto das práticas educativas. A amostra do estudo será cuidadosamente composta por um grupo representativo que possibilite uma análise abrangente das práticas adotadas por educadores e seus correspondentes impactos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que ali residem. A importância de uma amostra bem estruturada reside no fato de que ela pode revelar informações valiosas sobre como diferentes abordagens de ensino afetarão o progresso educacional e o crescimento pessoal das crianças envolvidas. (de et al.2023)(de
Oliveira & de Souza, 2021)

Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados incluirão a observação direta das práticas educativas em andamento, a fim de registrar as interações e dinâmicas que ocorrem em sala de aula. Além disso, serão realizadas entrevistas detalhadas com os profissionais responsáveis por essas atividades educativas, como professores e coordenadores, para captar suas percepções e experiências.

Também está prevista a aplicação de questionários cuidadosamente direcionados para as crianças que estão envolvidas nesse contexto, buscando compreender seus pontos de vista e sentimentos em relação ao que é ensinado. Essa abordagem metodológica, que é ao mesmo tempo multidisciplinar e multimétodos, permitirá uma coleta abrangente e enriquecedora de informações relevantes, favorecendo uma análise mais aprofundada e completa dos dados obtidos durante o processo de investigação.

Com essa diversidade de métodos, pretende-se garantir que as várias dimensões do fenômeno educativo sejam contempladas, proporcionando assim uma visão holística e detalhada.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os procedimentos de coleta de dados incluirão uma observação cuidadosa das práticas de alfabetização e letramento, bem como a realização de entrevistas estruturadas com os participantes. Além disso, será feita a aplicação de questionários detalhados que permitirão uma melhor compreensão das experiências dos envolvidos. Após a coleta, os dados obtidos serão analisados de forma qualitativa e quantitativa, buscando identificar padrões significativos, desafios enfrentados e impactos das práticas educativas no contexto de vulnerabilidade social, a fim de proporcionar uma análise abrangente e aprofundada das condições de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos revelaram que o bairro Itaim Paulista, especificamente a região do Jardim Silva Teles, apresenta altos e alarmantes índices de vulnerabilidade social. Este cenário é caracterizado pela grave falta de acesso a serviços básicos essenciais, como saúde e educação, que afetam diretamente a qualidade de vida dos residentes locais. Além disso, o bairro enfrenta um elevado índice de desemprego, que contribui para uma condição crítica de baixa renda familiar, prejudicando as oportunidades de desenvolvimento e ascensão social.

As práticas de alfabetização e letramento que foram implementadas neste contexto incluem uma variedade de atividades voltadas para a leitura, escrita e
oralidade. Estas atividades foram elaboradas utilizando materiais lúdicos e contextualizados, com o objetivo de tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador para as crianças. Durante o período de observação, foi possível notar um impacto positivo significativo dessas práticas na aprendizagem das crianças atendidas, manifestando-se em uma melhoria notável na motivação para a leitura e um avanço na compreensão de textos.

Entretanto, os desafios enfrentados por esta iniciativa foram relevantes, incluindo

a falta de recursos materiais adequados e a resistência de alguns pais em relação às atividades propostas. Para superar esses obstáculos, foram adotadas estratégias eficazes, como a criação de parcerias com a comunidade local e a realização de oficinas direcionadas para os familiares, visando envolvê-los no processo educativo e reforçar a importância da alfabetização no desenvolvimento das crianças. Assim, com a colaboração e o engajamento da comunidade, espera-se avançar ainda mais nas melhorias enfrentadas pelo bairro.

Caracterização da Vulnerabilidade Social no Bairro

A caracterização da vulnerabilidade social no bairro revelou, de forma contundente e impactante, a presença alarmante de precariedade nas condições de moradia que muitos habitantes enfrentam diariamente e que se intensificam a cada dia. As residências, muitas vezes insalubres e inadequadas, refletem uma realidade de luta constante pela dignidade. Além disso, a violência que permeia a região, com frequência assustadora e preocupante, junto com a falta de acesso a uma educação de qualidade e a carência de recursos financeiros, são questões complexas que se entrelaçam e agravam de maneira significativa a situação crítica dos moradores que ali vivem. Mais importante ainda, a insuficiência de saneamento básico, que se agrava ainda mais com a ausência de espaços de lazer adequados e ofertados de forma limitada, contribui de forma significativa para a situação precária de vulnerabilidade das famílias que lá residem, que se esforçam para sobreviver dia após dia em um ambiente hostil.

Esses fatores interligados impactam de maneira direta e severa a aprendizagem das crianças, tornando o ambiente em que vivem não apenas desafiador, mas extremamente desfavorável para o desenvolvimento educacional pleno e saudável que todos merecem, algo que deveria ser um direito garantido a cada indivíduo. A falta de interação social e a escassez de oportunidades de crescimento em um espaço seguro limitam as perspectivas de futuro das novas gerações, aumentando a sensação de desamparo e criando um ciclo vicioso que é difícil de romper e que demanda atenção imediata das autoridades e da sociedade em geral. A urgência em abordar essas questões é evidente e requer ação, empatia e estratégias eficazes para que todos possam ter uma chance real de superar as adversidades.

Práticas de Alfabetização e Letramento Implementadas

As práticas de alfabetização e letramento que foram meticulosamente implementadas e cuidadosamente planejadas levaram em consideração, de forma aprofundada, o contexto de vulnerabilidade social em que as crianças se encontram inseridas. Neste sentido, foi feita uma análise criteriosa das diversas necessidades e desafios enfrentados na rotina dessas crianças, o que resultou na adoção de abordagens lúdicas e interativas que realmente engajam os alunos de maneira significativa e efetiva em suas jornadas de aprendizado.

As práticas mencionadas incluem contação de histórias envolventes e cativantes que não apenas entretêm e divertem, mas também ensinam de maneira eficaz, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas fundamentais. Além disso, os jogos de palavras dinâmicos e desafiadores não só estimulam a curiosidade e o interesse, mas também promovem o pensamento crítico das crianças, incentivando-as a resolver problemas de forma prática e acessível em seus diálogos diários.

Adicionalmente, atividades de escrita criativa são propostas com a intenção de instigar a imaginação, fazendo com que cada estudante possa explorar suas emoções e sentimentos, incentivando a expressão pessoal de cada um de forma única, individualizada e respeitosa.

Outro aspecto importante a ser destacado é que o uso de materiais didáticos que são contextualizados e adaptados possibilitou uma relação ainda mais próxima e efetiva entre os conteúdos acadêmicos e a realidade cotidiana dos alunos, favorecendo uma aprendizagem que se torna não apenas mais significativa, mas também mais conectada ao dia a dia dos estudantes e suas circunstâncias frequentemente desafiadoras.

Essa abordagem educacional inovadora promove um ambiente educativo que se torna

cada vez mais inclusivo e estimulante, refletindo as necessidades atuais da comunidade e seus anseios por um futuro de mais oportunidades. Essas estratégias não visam apenas o desenvolvimento essencial da leitura e escrita, mas também buscam a formação integral dessas crianças, levando em consideração suas experiências, anseios e particularidades.

Dessa forma, essas práticas educativas se configuram como um passo fundamental e necessário para a construção de um futuro que é mais promissor e equitativo para todos, onde cada criança tem a chance de prosperar e se desenvolver plenamente em um ambiente que valoriza suas singularidades e potencialidades, criando assim uma sociedade mais justa e inclusiva. (de et al.2024) (SILVA, 2024)(da et al.2022)(Batista & Senna, 2021)(Moreno & dos Santos Silva, 2024)(Pereira and de2024)(das and dos2025).

Impacto das Práticas na Aprendizagem das Crianças

O impacto das práticas de alfabetização e letramento foi claramente evidenciado pelo considerável progresso na habilidade de leitura e escrita das crianças. Ao longo do tempo, foi observado um aumento significativo na fluência de leitura, na compreensão de textos e na expressão escrita de maneira geral. Além disso, as crianças demonstraram um interesse muito maior e um envolvimento efetivo nas diversas atividades escolares que foram propostas.

Esse envolvimento proativo nas tarefas educacionais contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais ativa e participativa em relação à aprendizagem de novos conteúdos e conhecimentos que são fundamentais e essenciais para seu pleno desenvolvimento.

Esse engajamento também se refletiu no ambiente de sala de aula, onde as interações entre alunos e professores tornaram-se mais dinâmicas, produtivas e colaborativas, promovendo assim um aprendizado mais eficaz, significativo e duradouro, que certamente repercutirá positivamente em suas trajetórias escolares futuras. (dos et al.2024)

Desafios Enfrentados e Estratégias de Superá-los

Os desafios enfrentados durante a implementação das práticas educacionais incluíram, de maneira bastante significativa, a resistência de alguns pais em relação à real importância da educação e seu impacto no futuro dos filhos. Essa resistência teve um efeito negativo considerável, pois muitos pais não se davam conta de como a educação poderia transformar a vida de suas crianças e garantir melhores oportunidades. Além disso, a falta de material didático adequado e acessível também foi um grande obstáculo nesse processo educativo, juntamente com a escassez de recursos financeiros destinados a essas iniciativas tão crucialmente necessárias. Para superar todas essas dificuldades e garantir que os alunos pudessem se beneficiar de uma educação de qualidade, foram adotadas estratégias eficazes e inovadoras. Isso incluiu o envolvimento ativo da comunidade local no processo educativo, promovendo uma colaboração estreita entre escolas e famílias.

A busca por parcerias sólidas com instituições locais, que pudessem fornecer apoio e suporte, tornou-se uma prioridade. Também foram realizadas diversas atividades de capacitação voltadas especificamente para os pais, com o intuito de educá-los sobre a importância de sua participação na aprendizagem de seus filhos. O objetivo dessas ações foi sensibilizá-los sobre a importância fundamental do apoio educacional em casa, promovendo uma conscientização aprofundada sobre o papel que desempenham na formação e no desenvolvimento integral de seus filhos, o que é essencial para o futuro de toda a comunidade.

PONDERAÇÕES, IMPLICAÇOES E LIMITAÇÕES

Após a intensa e detalhada análise dos resultados obtidos, conclui-se de maneira clara e evidente que as práticas de alfabetização e letramento que foram implementadas no estudo tiveram um impacto significativamente positivo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social no Bairro Itaim Paulista, especificamente na área do Jardim Silva Teles.

Pora isso, é fortemente recomendada a continuidade e, ainda mais importante, a expansão dessas práticas eficazes, além do incentivo à formação continuada dos professores,

que é essencial para o aprimoramento e a adaptação das estratégias, fato que ocorre na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Isso deve continuar a ser feito com o objetivo maior de sempre buscar a melhoria da qualidade da educação oferecida.
Além disso, é fundamental que haja a articulação com políticas públicas relevantes e instituições locais na busca por garantir o suporte necessário e a ampliação do acesso a recursos educacionais, de modo a proporcionar condições mais justas e equitativas de ensino para todos os alunos.

Síntese dos Principais Resultados
Os principais resultados de nossa pesquisa apontam de maneira clara para a eficácia das práticas de alfabetização e letramento, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Esses resultados evidenciam avanços significativos na aprendizagem da leitura e da escrita, demonstrando que intervenções bem estruturadas podem fazer uma diferença real na vida desses jovens.
Fatores que têm se mostrado determinantes incluem o envolvimento ativo da comunidade, a adoção de metodologias participativas que envolvem os alunos de maneira dinâmica, além do apoio constante de educadores qualificados e bem treinados, que se destacaram como elementos fundamentais para o sucesso das intervenções propostas.
Ademais, a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo se revelou essencial para estimular não apenas o interesse, mas também a motivação dos estudantes, contribuindo significativamente para a construção de habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para o seu futuro. A intersecção desses elementos cria um cenário propício ao aprendizado, onde cada criança pode desenvolver seu potencial máximo.

Implicações para a Prática e Políticas Públicas
Os resultados deste estudo enfatizam de maneira clara e contundente a significativa importância de realizar investimentos em práticas efetivas de alfabetização e letramento que considerem atentamente as particularidades e os desafios enfrentados por crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, a implementação de políticas públicas voltadas para a educação deve, acima de tudo, priorizar o fortalecimento de ações que visem à promoção da equidade e ao acesso a uma educação de qualidade para todos.
Nesse aspecto, é fundamental e imprescindível a criação de programas consistentes de capacitação e formação de professores, além do aporte significativo de recursos didáticos e pedagógicos que possam efetivamente apoiar este processo. A articulação entre a escola, a família e a comunidade se torna necessária para que haja um trabalho conjunto e integrado, garantindo que todos os envolvidos colaborem para o desenvolvimento educacional das crianças vulneráveis. (Felicio102 & de Souza Gomes103...)(Garcia & Michels, 2021)

Limitações do Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras
Dentre as limitações identificadas, destaca-se a notável ausência de um acompanhamento longitudinal que possibilite a avaliação detalhada do impacto das práticas de alfabetização e letramento ao longo do tempo, permitindo uma análise mais precisa e aprofundada.
Ademais, sugere-se a realização de estudos abrangentes que investiguem a influência de diversos fatores socioeconômicos e culturais no complexo processo de aprendizagem, a fim de subsidiar a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas e efetivas, que atendam às reais necessidades das crianças.
Do mesmo modo, é recomendável a investigação minuciosa das potencialidades das tecnologias educacionais, sempre consideradas como aliadas no desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura e escrita, levando em conta o contexto específico e singular das crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

CONCLUSÃO
Em suma, este estudo de caso no Jardim Silva Teles, Itaim Paulista, revela que práticas de alfabetização e letramento contextualizadas e lúdicas impactam positivamente a aprendizagem de crianças em vulnerabilida-

de social, melhorando sua leitura, escrita e engajamento escolar. Apesar dos desafios como falta de recursos e resistência familiar, estratégias de envolvimento comunitário e capacitação parental se mostram promissoras. A pesquisa enfatiza a necessidade de continuidade e expansão dessas práticas, formação docente e políticas públicas que priorizem a equidade educacional. Futuros estudos devem focar no acompanhamento longitudinal, na influência de fatores socioeconômicos e no potencial de tecnologias educacionais nesse contexto específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, E. M. & Senna, L. A. G. (2021). Letramento Digital no Contexto de
Vulnerabilidade Social dos Trabalhadores da Reciclagem em Campo Grande– MS/Brasil. Revista Interacções. rcaap.pt

Carvalho, L. M. (2021). Agricultura urbana em contextos de vulnerabilidade social na zona leste de São Paulo e em Lisboa, Portugal. usp.br

da Silva, J. F., Ribeiro, V. M., & Marcucci, F. (2022). A PRODUÇÃO TEXTUAL NO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL. Linguagens,
Educação e Sociedade, 26(51), 122-142. ufpi.br das Neves, M. B., & dos Santos, C. B. (2025). O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: possibilidades e desafios. Revista Nova PaideiaRevista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, 7(1), 122-134. novapaideia.org

de Macêdo SILVA, L., de SOUSA, H. V., & PIVA, J. C. (2023). CONSEQUÊNCIA DA FALTA DE ACESSO À JUSTIÇA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL. Facit Business and Technology
Journal, 3(46). faculdadefacit.edu.br de Oliveira, D. M. & de Souza, A. C. R. (2021). O consumo colaborativo no contexto socioeconômico de vulnerabilidade social: o caso da comunidade pequenos profetas. Guaju. ufpr.br

De Paula, E. T. (2022). A inclusão escolar de estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade social: fatores intervenientes na atividade do professor de atendimento educacional .... unesp.br

de Sousa, D. C. R., Nogueira, F. D. A. B., Tachy, P. B., do Couto, T. R., & dos
Santos, M. M. F. (2024). PIBID E PRÁTICAS INOVADORAS: O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE: PIBID AND INNOVATIVE PRACTICES: THE ROLE OF
ART IN THE LITERACY PROCESS IN VULNERABLE CONTEXTS. Ciência
Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José,
21(2). saojose.br dos Santos, M. H. P., de Oliveira, F. F., & da Silva, A. L. G. (2024). AS
CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS
NEURODIVERSAS: UM ESTUDO DE CASO NA CASA DE MARIA, EM BELO
HORIZONTE-MG. Revista Diálogos Interdisciplinares, 4(16), 582-598. ufms.br

Felicio102, E. C., de Souza Gomes103, C., Machado104, K. C., de Sousa Pereira105, E. C., & da Silva Souza106, R. CURRÍCULO PAULISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA SUA IMPLANTAÇÃO E
EXECUÇÃO. ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS, 335. researchgate.net

Ferreira, A. B. H. (2016). Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Positivo, uma das principais editoras que oferecem obras de referência essenciais para a compreensão e o aprendizado da língua portuguesa.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, um estudo profundo que discute a importância da autonomia no processo educativo.

Garcia, R. M. C. & Michels, M. H. (2021). Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. Educação & Realidade. scielo.br

Moreno, T. & dos Santos Silva, T. M. (2024). PRÁTICAS DE LETRAMENTO: QUAIS AS POSSIBILIDADES DE LEITURA DE MUNDO NA ADOLESCÊNCIA E
JUVENTUDE?. Revista Compartilhar. ifsp.edu.br

Oliveira, A. F. (2024). Apego ao Lugar e Ethos Humano: uma revisão teórica
narrativa-integrativa. usp.br

Pereira, F. J. G., & de Faria, H. J. R. (2024). LETRAMENTO CRÍTICO DE IDOSOS

EM AMBIENTE DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO
AMAZÔNICO MATO-GROSSENTE. Revista Educação, Cultura e Sociedade, 14(1), 162-174. unemat.br
SILVA, M. R. (2024). CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
ITAPURANGA-GOIÁS. 65.108.49.104
Soares, M. (2015). Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, uma obra que explora a relação entre alfabetização e o desenvolvimento do letramento na formação de indivíduos críticos.
Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, um livro que aborda como o desenvolvimento cognitivo está intrinsicamente ligado às interações sociais.
Zilberman, R. (1995). A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, onde a autora analisa a contribuição da literatura infantil na formação de leitores e no ambiente escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: ESTUDO SOBRE COMO O PROFESSOR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS

LILIAN MULLER DA SILVA

RESUMO
O papel do educador na formação da identidade infantil é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças. O professor, como mediador do processo educativo, contribui diretamente para a construção da identidade e autoestima dos alunos, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança pode explorar, expressar suas emoções e desenvolver um senso de pertencimento. A relação positiva e de confiança entre professor e aluno fortalece a autoestima e oferece a base para o crescimento de uma identidade sólida. Este estudo busca analisar de que maneira o educador pode influenciar positivamente o desenvolvimento da identidade das crianças, promovendo a valorização de suas experiências, potencialidades e características únicas. Ao criar práticas pedagógicas que respeitem e estimulem a autonomia, o educador contribui para que a criança construa uma percepção positiva de si mesma, aprendendo a lidar com suas emoções, suas relações sociais e a sua inserção no contexto escolar e comunitário.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade infantil, Autoestima, Educador, Desenvolvimento emocional, Relação professor-aluno, Formação da identidade.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de intensas transformações, em que as crianças começam a formar suas identidades e a desenvolver a percepção sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, pois o ambiente escolar oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças, tanto em termos cognitivos quanto socioemocionais. A maneira como o professor se relaciona com seus alunos, como valoriza suas individualidades e como proporciona oportunidades de expressão e aprendizado, influencia diretamente na formação da identidade e na construção da autoestima dos estudantes.

Este trabalho tem como objetivo investigar o papel do educador na formação da identidade infantil, explorando como suas práticas pedagógicas, atitudes e a criação de um ambiente seguro e acolhedor contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças. A identidade infantil é moldada por uma série de fatores, entre eles a convivência escolar, as interações com os colegas e com os professores, e o suporte emocional oferecido por esses profissionais. Assim, a relação professor-aluno, quando pautada no respeito, na empatia e na valorização do aluno, desempenha um papel central na construção da autoestima, autoconfiança e no desenvolvimento de uma identidade positiva.

A formação da identidade e da autoestima nas crianças não se restringe apenas ao aspecto acadêmico, mas envolve um trabalho contínuo de escuta, acolhimento e estímulo a habilidades sociais e emocionais. Este estudo pretende compreender como os educadores podem contribuir, de forma significativa, para que as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas e desenvolvam a capacidade de lidar com as adversidades, favorecendo, assim, uma trajetória escolar bem-sucedida e uma convivência social harmoniosa.

Ao longo deste trabalho, serão discutidos os conceitos de identidade e autoestima infantil, a importância do papel do educador e as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para fortalecer o desenvolvimento emocional e social das crianças. A análise do impacto dessas práticas no processo de formação da identidade e da autoestima contribuirá para uma compreensão mais aprofundada do papel do educador no desenvolvimento integral dos alunos, fundamental para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e saudável.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da identidade infantil está intimamente relacionado às experiências e interações que a criança vivencia ao longo de sua vida, sendo a escola um dos es-

paços mais significativos nessa formação. A escola não é apenas um lugar de aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também um ambiente onde as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor. O educador, nesse contexto, tem um papel fundamental, pois sua prática pedagógica e sua forma de interagir com os alunos influenciam diretamente a construção da identidade e a autoestima das crianças. Ao promover um ambiente de respeito, confiança e acolhimento, o professor cria condições para que os alunos se sintam seguros e valorizados, o que é essencial para o fortalecimento de sua identidade. A interação com o educador, especialmente quando marcada pela empatia e pelo apoio emocional, oferece à criança a oportunidade de se perceber como capaz e digna de atenção. Isso contribui diretamente para a formação de uma autoestima saudável, que é um dos pilares essenciais no desenvolvimento de uma identidade forte e positiva. Em um ambiente onde a criança é respeitada e reconhecida em suas habilidades, ela sente-se motivada a se expressar, explorar seus potenciais e também aprender com seus erros, o que é crucial para o seu crescimento emocional e acadêmico.

O papel do educador vai além de ser um simples transmissor de conhecimento acadêmico. Ele se torna um facilitador do processo de autodescoberta da criança, oferecendo oportunidades para que ela desenvolva não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais. A criação de um espaço escolar que promova a expressão dos sentimentos, a reflexão sobre comportamentos e a valorização das particularidades de cada aluno é fundamental para que eles possam construir uma identidade que os faça se sentir únicos e valiosos. Esse ambiente educacional deve ser inclusivo, compreensivo e desafiador de maneira que encoraje o aluno a assumir riscos, aprender com os fracassos e celebrar as vitórias, tudo dentro de um contexto de respeito mútuo.

É importante que o educador entenda que as crianças possuem diferentes ritmos de aprendizagem e formas de se expressar. A valorização dessas diferenças é essencial para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e para a construção de uma identidade que não seja limitada por padrões rígidos ou por expectativas externas. O respeito pelas individualidades contribui para que a criança se sinta aceita em sua singularidade, e não comparada ou pressionada a se adaptar a um modelo pré-estabelecido. Além disso, o educador pode facilitar a aprendizagem socioemocional, ajudando as crianças a reconhecerem suas emoções, expressá-las de maneira adequada e compreender o impacto de suas ações sobre os outros.

A interação entre a criança e seus pares também desempenha um papel central na construção da identidade. No ambiente escolar, a convivência com outros estudantes proporciona oportunidades para que a criança explore suas relações sociais, aprenda a resolver conflitos e desenvolva habilidades de comunicação e colaboração. O educador, ao promover atividades que estimulem o trabalho em grupo, a cooperação e o respeito às diferenças, contribui diretamente para a construção de uma identidade social saudável. As crianças que experimentam relacionamentos positivos com seus colegas e professores são mais propensas a se sentirem seguras e aceitas, o que reflete diretamente na sua percepção de si mesmas e no desenvolvimento de uma autoestima sólida.

O desenvolvimento da identidade infantil não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto de interações que envolvem não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. O educador, ao manter uma comunicação aberta com os pais e responsáveis, pode estabelecer um trabalho conjunto para fortalecer a autoestima e a identidade da criança. Quando a escola e a família compartilham valores e abordagens consistentes, a criança se sente mais segura e compreendida, o que facilita o processo de construção de uma identidade positiva. Esse apoio integrado é essencial para que a criança tenha uma base sólida para enfrentar os desafios da vida, seja no ambiente escolar ou em outros contextos sociais.

Outro aspecto importante é a promoção da resiliência nas crianças, algo que pode ser trabalhado diretamente pela escola. A resiliência está relacionada à capacidade de enfrentar adversidades e aprender com as experiências difíceis. Quando o educador

oferece uma abordagem que respeita as dificuldades do aluno, sem julgamentos negativos, ele contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. As crianças que aprendem a lidar com os desafios de maneira construtiva são mais propensas a desenvolver uma identidade que as torna capazes de lidar com as frustrações de forma positiva e sem perder a motivação para seguir em frente.

A construção da identidade também está ligada ao desenvolvimento da autocrítica. A criança precisa aprender a avaliar suas ações e escolhas de maneira equilibrada, sem cair em padrões de autossabotagem ou de excessiva autocrítica. O educador, ao ajudar a criança a refletir sobre seus erros e sucessos de maneira construtiva, auxilia na formação de uma identidade mais madura e equilibrada. A criança que aprende a ser crítica de forma saudável, sem se desvalorizar, desenvolve um senso de identidade mais forte, pois consegue ver suas qualidades e seus pontos a melhorar de maneira mais realista.

Além disso, o estímulo à autonomia é crucial para a formação de uma identidade sólida. Quando o educador oferece ao aluno a possibilidade de tomar decisões, de fazer escolhas e de assumir responsabilidades, ele está permitindo que a criança construa uma percepção de si mesma como alguém capaz e competente. A autonomia é uma característica fundamental para o desenvolvimento de uma identidade positiva, pois ela reforça a ideia de que a criança tem controle sobre sua vida e é capaz de influenciar seu próprio destino. Isso, por sua vez, fortalece a autoestima, pois a criança sente que suas ações têm um impacto real em sua vida.

A valorização da diversidade cultural, social e de habilidades também desempenha um papel fundamental na formação da identidade infantil. A escola é um ambiente onde as crianças têm contato com diferentes culturas, histórias e experiências, e o educador tem a responsabilidade de promover um ambiente inclusivo onde todas as identidades sejam respeitadas e celebradas. Ao valorizar a diversidade, o educador contribui para que as crianças se sintam representadas e respeitadas, o que fortalece sua autoestima e a percepção de que suas identidades são válidas e importantes. A promoção de um ambiente que celebra as diferenças também prepara as crianças para se tornarem cidadãos mais empáticos e conscientes das diversas realidades ao seu redor.

Em última instância, o papel do educador na formação da identidade infantil é fundamental, pois ele tem o poder de influenciar profundamente o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. O educador, ao criar um ambiente de respeito, confiança e acolhimento, possibilita que as crianças se sintam valorizadas e seguras para explorar sua identidade e desenvolver uma autoestima positiva. Quando a criança é reconhecida e respeitada por sua individualidade, ela se torna mais autoconfiante, resiliente e capaz de enfrentar os desafios da vida com equilíbrio e determinação. Assim, o educador se torna um facilitador do processo de autodescoberta e fortalecimento da identidade, desempenhando um papel que vai muito além do ensino acadêmico, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

A identidade infantil é um processo dinâmico, que se constrói ao longo do tempo e é moldada por diversas influências externas, como a família, os amigos, a cultura e, especialmente, a escola. Desde os primeiros anos de vida, a criança começa a perceber suas diferenças e semelhanças em relação aos outros, e é no ambiente escolar que ela amplia essa percepção, desenvolvendo um senso de pertencimento e autoestima. O educador tem a oportunidade de ser uma figura importante nesse processo, proporcionando um ambiente positivo e encorajador que permita à criança explorar suas potencialidades e lidar com suas dificuldades de maneira construtiva.

A autoestima infantil, que está estreitamente relacionada à identidade, também é influenciada pela maneira como a criança é tratada e percebida pelos outros, especialmente pelos adultos significativos em sua vida, como os educadores. Quando a criança é reconhecida em suas qualidades e capacidades, isso fortalece sua autoestima e a motiva a continuar explorando, aprendendo e se desenvolvendo. Por outro lado, quando a criança é negligenciada, ignorada ou constantemente criticada, sua autoestima pode

ser prejudicada, afetando sua visão de si mesma e de seu valor no contexto escolar e social. A valorização do aluno, suas opiniões e seu potencial é, portanto, um dos pilares da formação de uma identidade saudável e de uma autoestima positiva.

Dentro desse contexto, o educador desempenha um papel de facilitador, proporcionando condições para que a criança se sinta segura para se expressar e experimentar novas experiências. A maneira como o professor lida com os erros, as dificuldades e as conquistas dos alunos é crucial nesse processo. Ao adotar uma postura empática e respeitosa, o educador cria um ambiente onde as crianças se sentem livres para explorar sua identidade sem medo de julgamentos ou fracassos. A abordagem pedagógica, que considera as necessidades emocionais e sociais das crianças, contribui para que elas desenvolvam uma autopercepção positiva e sejam capazes de lidar com as adversidades de forma resiliente.

Além disso, o professor deve ser um modelo de comportamento para os alunos, demonstrando atitudes de respeito, empatia e colaboração. A forma como o educador lida com os conflitos, as diferenças e os desafios dentro da sala de aula servem de exemplo para as crianças, que tendem a imitar as atitudes dos adultos que consideram como referência. Portanto, o professor não deve apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também ser um exemplo de comportamento ético e emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais e a se relacionarem de maneira saudável com os outros.

O desenvolvimento da identidade infantil também está relacionado à capacidade da criança de compreender suas emoções, expressá-las de forma adequada e lidar com as diferentes situações sociais. Nesse processo, o papel do educador vai além do simples ensino de conteúdos; ele inclui a promoção do autoconhecimento e da autorregulação emocional. Ao ensinar as crianças a identificarem e expressarem suas emoções, o educador as capacita a lidar com situações de estresse, frustração e conflito de maneira mais equilibrada. Essa habilidade emocional é um componente importante da formação da identidade, pois permite que a criança construa uma percepção positiva de si mesma, com base na compreensão de suas próprias emoções e necessidades.

Outro aspecto importante da formação da identidade infantil é a construção da autoimagem, que está intimamente ligada ao reconhecimento e valorização das características pessoais da criança. O educador tem um papel fundamental nesse processo, pois ao observar e reconhecer as qualidades únicas de cada aluno, ele contribui para a construção de uma autoimagem positiva. A valorização das habilidades, interesses e talentos individuais de cada criança não apenas fortalece sua autoestima, mas também promove o desenvolvimento de uma identidade sólida e bem estruturada. Isso é especialmente importante em uma sociedade que muitas vezes valoriza padrões de sucesso e desempenho, e onde as crianças podem sentir-se pressionadas a se conformar a esses padrões. O educador, portanto, deve ser um aliado no processo de reconhecimento e valorização da diversidade, ajudando cada criança a entender e aceitar suas características únicas.

Além da valorização individual, o educador também desempenha um papel importante na construção da identidade de grupo. A escola é um ambiente social onde as crianças interagem com seus pares, e a maneira como elas se relacionam com os outros pode influenciar sua percepção de si mesmas. O professor pode promover a construção de uma identidade coletiva positiva, estimulando o respeito às diferenças, a colaboração e o trabalho em equipe. Quando as crianças aprendem a se respeitar e a colaborar com os outros, elas desenvolvem um senso de pertencimento e de identidade social, o que fortalece sua autoestima e as ajuda a se integrar ao grupo de forma saudável.

A interação social é uma parte fundamental da formação da identidade infantil. A forma como as crianças se relaciona com seus colegas, amigos e professores contribui para a construção de uma visão positiva de si mesmas e do mundo. Quando as crianças se sentem aceitas e valorizadas em seus grupos sociais, elas tendem a desenvolver uma identidade mais equilibrada e uma autoestima mais alta. O educador, ao incentivar relações de amizade, respeito e solidariedade,

contribui para que as crianças experimentem interações sociais positivas, que são fundamentais para o fortalecimento de sua identidade.

Em conclusão, o papel do educador na formação da identidade infantil é multifacetado e de grande importância para o desenvolvimento emocional, social e acadêmico das crianças. Por meio de suas atitudes, práticas pedagógicas e relações interpessoais, o professor contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças, ajudando-as a se perceberem como indivíduos valiosos e capazes. A construção de uma identidade sólida e uma autoestima positiva são fundamentais para o sucesso escolar e para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, que serão capazes de enfrentar os desafios da vida com confiança e resiliência. Dessa forma, o educador tem uma responsabilidade fundamental na formação integral dos alunos, sendo não apenas um transmissor de conhecimento, mas também um agente formador da identidade e do bem-estar emocional das crianças.

A relação entre o educador e a criança é uma das bases mais significativas na construção da identidade infantil. Quando essa relação é pautada no respeito mútuo e na confiança, a criança se sente segura para explorar sua personalidade e suas habilidades, o que reflete diretamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente escolar, portanto, deve ser mais do que apenas um local de aquisição de conhecimento acadêmico; ele deve ser um espaço onde a criança possa se descobrir, entender suas emoções e aprender a interagir com os outros de maneira saudável. O papel do educador é crucial nesse processo, pois ele é responsável por criar e manter um ambiente acolhedor que favoreça o crescimento emocional e social dos alunos, além do acadêmico.

A forma como o educador lida com os diferentes comportamentos, dificuldades e conquistas de seus alunos tem grande impacto na formação da identidade e da autoestima das crianças. Quando um educador consegue identificar as potencialidades de cada aluno e oferece um feedback positivo, mesmo diante de erros e falhas, ele está contribuindo para que a criança desenvolva uma imagem positiva de si mesma. A valorização dos esforços, a escuta atenta e a orientação construtiva ajudam a fortalecer a confiança da criança, encorajando-a a persistir diante dos desafios e a perceber-se capaz de superar dificuldades. Em um ambiente em que o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e não como algo negativo, a criança aprende a se relacionar com suas imperfeições de maneira mais saudável, o que é fundamental para o fortalecimento de sua identidade.

Além disso, é importante que o educador desenvolva práticas que incentivem a criança a se expressar de diversas formas. A expressão de sentimentos, pensamentos e desejos é essencial para o autoconhecimento, e, por isso, é importante que o professor incentive atividades que promovam essa exploração emocional. O uso de dinâmicas que envolvem a arte, a música, o teatro e outras formas de expressão criativa são meios eficazes para que as crianças possam externalizar suas emoções e refletir sobre sua identidade. Essas práticas ajudam a criança a compreender melhor suas próprias emoções e a lidar com elas de maneira mais equilibrada, além de promover o desenvolvimento de habilidades sociais que são fundamentais para a construção de uma identidade saudável.

Outro aspecto fundamental na formação da identidade infantil é a capacidade de autorregulação emocional. Quando a criança aprende a reconhecer suas emoções e a lidar com elas de maneira equilibrada, ela se torna mais capaz de enfrentar desafios de forma resiliente. O papel do educador nesse processo é de extrema importância, pois ele pode fornecer orientações e estratégias para que as crianças desenvolvam essa habilidade. Ensinar as crianças a lidar com situações de frustração, raiva ou tristeza, por exemplo, não apenas melhora sua capacidade de enfrentar adversidades, mas também fortalece sua autoestima, pois elas começam a perceber que têm o controle sobre suas reações e que são capazes de se adaptar a diferentes contextos de maneira construtiva.

No contexto escolar, o educador também tem a responsabilidade de promover a inclusão e o respeito às diferenças. A formação da

identidade infantil não acontece de maneira isolada, mas em interação com o ambiente e as pessoas ao redor. O professor, ao trabalhar com a diversidade cultural, social e de habilidades dentro da sala de aula, ajuda as crianças a desenvolverem um entendimento mais amplo de si mesmas e dos outros. Essa abordagem inclusiva é fundamental para a construção de uma identidade positiva, pois a criança que se sente aceita e respeitada em sua individualidade tem mais chances de desenvolver uma autoestima sólida. Além disso, ao ensinar as crianças a respeitar e valorizar as diferenças, o educador contribui para o fortalecimento de uma identidade social que promove a colaboração e a solidariedade, em vez de preconceitos e divisões.

A autoestima das crianças também é influenciada pela relação delas com os colegas. A interação social é um dos componentes mais importantes no processo de formação da identidade, pois é nas relações com os outros que a criança começa a perceber seu valor e seu lugar no mundo. O professor, nesse sentido, tem um papel fundamental ao criar atividades que estimulem o trabalho em grupo, o diálogo e a colaboração. As crianças que participam de atividades coletivas aprendem a negociar, a compartilhar, a ouvir e a respeitar as opiniões dos outros, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais. Essas interações também ajudam a criança a desenvolver uma visão mais ampla de si mesma, pois ela começa a perceber sua importância dentro de um grupo e a entender que sua identidade não é algo isolado, mas parte de um contexto social mais amplo.

A construção da identidade infantil também está intimamente ligada à capacidade da criança de se relacionar com suas emoções e de se sentir pertencente a um grupo. Quando a criança se sente acolhida e respeitada, seja no contexto escolar, familiar ou social, ela tem mais chances de desenvolver uma identidade positiva, baseada na confiança e na valorização de si mesma. Nesse processo, o educador desempenha um papel crucial, pois é ele quem cria as condições necessárias para que as crianças se sintam seguras, valorizadas e capazes de explorar suas emoções e habilidades de maneira saudável. Ao proporcionar um ambiente em que a criança se sinta aceita e encorajada a ser quem ela é, o educador contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma identidade sólida.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da identidade infantil não é um processo linear e simples, mas sim um processo contínuo, que envolve descobertas, questionamentos e mudanças ao longo do tempo. A identidade da criança vai se formando de maneira gradual, por meio das interações com seu ambiente, suas experiências e a forma como ela se percebe em relação ao mundo ao seu redor. O papel do educador é, portanto, de grande responsabilidade, pois ele deve ser capaz de entender as necessidades emocionais e sociais de cada criança, oferecendo um apoio contínuo para que ela se desenvolva de maneira saudável e equilibrada.

Por fim, a contribuição do educador para a formação da identidade e autoestima das crianças tem um impacto duradouro em sua vida escolar e pessoal. O ambiente escolar, quando estruturado de maneira acolhedora e inclusiva, pode ser um dos fatores mais determinantes no processo de autodescoberta e fortalecimento da autoestima das crianças. Ao criar um ambiente que valorize a individualidade de cada aluno, respeite suas diferenças e proporcione oportunidades de expressão, o educador não só contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e respeitosos. Dessa forma, o educador tem um papel fundamental não apenas na construção do conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento emocional, social e moral das crianças, ajudando-as a se tornarem indivíduos mais seguros, felizes e bem-sucedidos na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do educador na formação da identidade e autoestima infantil é de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. A escola não deve ser vista apenas como um espaço de aprendizagem cognitiva, mas também como um ambiente que favorece a construção de uma identidade positiva e a valorização da autoestima dos alunos. O educador, ao reconhecer e res-

peitar as individualidades de cada criança, pode ajudar a fortalecer sua autopercepção e confiança, criando condições para que ela se desenvolva de forma saudável e equilibrada, tanto emocional quanto socialmente. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, que incentivem a expressão emocional e a interação positiva com os colegas, o educador contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para o fortalecimento da identidade. A valorização dos esforços, a escuta ativa e o incentivo à autonomia são ferramentas eficazes para promover a autoestima infantil. Além disso, a promoção do respeito às diferenças e a criação de um ambiente acolhedor e seguro são fundamentais para que as crianças se sintam valorizadas e pertencentes ao contexto escolar, o que fortalece seu senso de identidade.

Por fim, a construção de uma identidade sólida e de uma autoestima positiva impacta diretamente no desempenho acadêmico e na capacidade de adaptação social das crianças. O educador, portanto, tem um papel fundamental não apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na formação emocional e social dos alunos, contribuindo para que se tornem indivíduos autoconfiantes e preparados para enfrentar os desafios da vida. A criação de práticas pedagógicas que integrem as dimensões emocionais e sociais ao processo de ensino-aprendizagem é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, tornando o ambiente escolar um espaço de crescimento e bem-estar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. C. Psicologia do desenvolvimento: Teorias e práticas. São Paulo: Editora Ática, 2012.

ARANTES, J. R. Educação e identidade: Reflexões sobre o papel do educador. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FONSECA, M. A. A importância da autoestima na formação da identidade infantil. São Paulo: Editora Pearson, 2017.

GADOTTI, M. O papel do educador na construção da identidade e da autoestima. Campinas: Papirus, 2016.

LORDELO, E. C. O professor como mediador na formação da identidade e autoestima das crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

LUANA DA ROCHA GERALDO BARROSO

RESUMO

A educação deve ser um espaço inclusivo e representativo, promovendo a valorização das diferenças culturais, étnicas, sociais e de gênero. A diversidade no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento do respeito, da equidade e da cidadania, preparando os alunos para a convivência em uma sociedade plural. Para isso, é fundamental a implementação de práticas pedagógicas que contemplem a educação antirracista, a inclusão de pessoas com deficiência e a valorização da identidade de grupos historicamente marginalizados. O papel dos educadores é essencial nesse processo, garantindo um ensino democrático e acessível a todos. A diversidade é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e a educação tem um papel central nesse processo. O ambiente escolar deve refletir as diferenças presentes na sociedade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de suas origens, características individuais ou condições sociais. No entanto, a inclusão da diversidade no contexto educacional ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de políticas públicas eficazes, o preconceito estrutural e a resistência à mudança dentro das instituições de ensino. Para que a educação seja verdadeiramente inclusiva, é essencial adotar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças, promovendo um aprendizado que contemple a pluralidade de identidades e experiências.

Palavras-chave: Educação; Diversidade; Inclusão; Equidade; Cultura; Identidade; Ensino democrático.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação inclusiva exige um compromisso contínuo com a revisão de práticas e políticas que perpetuam desigualdades. Para isso, é necessário que as instituições de ensino adotem um currículo que reflita a diversidade da sociedade, incorporando narrativas e perspectivas que historicamente foram silenciadas. A representatividade nos materiais didáticos, na escolha de autores, nas histórias contadas e nos exemplos trabalhados em sala de aula é essencial para que todos os alunos se sintam pertencentes ao espaço escolar. Além disso, é fundamental que a formação docente contemple discussões sobre diversidade, equidade e inclusão, fornecendo subsídios para que os professores possam atuar de maneira sensível e eficaz na promoção de um ambiente educacional mais justo. A valorização das múltiplas identidades e vivências dos estudantes fortalece sua autoestima e promove um aprendizado mais significativo, baseado no respeito e na empatia. Dessa forma, o ensino se torna um espaço de diálogo, onde as diferenças são compreendidas como potências para a construção coletiva do conhecimento.

A inclusão de alunos com deficiência também deve ser uma prioridade, garantindo a acessibilidade física e pedagógica para que possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve desde adaptações nos materiais e recursos didáticos até a capacitação de professores para atender às especificidades de cada aluno. A escola deve estar preparada para acolher a diversidade funcional, promovendo um ensino que respeite os diferentes ritmos e formas de aprender. O uso de tecnologias assistivas, a flexibilização curricular e o apoio pedagógico especializado são estratégias importantes para tornar a educação verdadeiramente acessível. Mais do que inserir alunos com deficiência no espaço escolar, é necessário construir um ambiente onde eles possam aprender e se desenvolver plenamente, sem barreiras que limitem seu potencial. A inclusão não deve ser vista como um favor ou uma concessão, mas sim como um direito fundamental que precisa ser garantido de forma efetiva.

A educação antirracista também desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais igualitária.

DESENVOLVIMENTO

O combate ao racismo deve ser um compromisso permanente das instituições de ensino, promovendo a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido pela legislação brasileira. Isso implica não apenas a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura desses povos no currículo escolar, mas também a desconstrução de estereótipos e a ampliação das representações positivas de pessoas negras e indígenas nos materiais didáticos e nas atividades pedagógicas. Além disso, é importante que a escola se posicione de maneira firme contra qualquer forma de discriminação, criando canais para o acolhimento de denúncias e promovendo debates sobre o tema. A formação de professores deve incluir discussões sobre racismo estrutural e práticas antidiscriminatórias, para que possam atuar de maneira consciente e transformadora dentro da sala de aula. O ensino deve ser um espaço onde todas as crianças e jovens se sintam valorizados, independentemente de sua origem ou identidade.

A equidade de gênero também precisa ser abordada de maneira transversal no ambiente escolar, desconstruindo padrões e expectativas que limitam as possibilidades de meninos e meninas. Desde cedo, é fundamental que as crianças sejam incentivadas a explorar diferentes áreas do conhecimento e do brincar, sem que haja imposições baseadas em estereótipos de gênero. O combate ao sexismo na educação passa pela revisão dos materiais didáticos, pela valorização de figuras femininas na ciência, na história e nas artes e pelo incentivo à participação das meninas em áreas como tecnologia e exatas. Além disso, a escola deve ser um espaço seguro para estudantes que não se identificam com os padrões tradicionais de gênero, garantindo respeito às suas identidades e promovendo um ambiente de acolhimento. A educação para a equidade de gênero contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para construir uma sociedade onde homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades e direitos.

A diversidade religiosa também deve ser respeitada no ambiente escolar, promovendo um espaço de diálogo e compreensão entre diferentes crenças e manifestações culturais. A escola deve garantir que nenhum aluno seja discriminado por sua fé ou por sua ausência de crença, valorizando a pluralidade religiosa como parte fundamental da identidade de cada indivíduo. O ensino da história das religiões pode ser uma ferramenta importante para a promoção do respeito e da convivência harmoniosa, ajudando a desconstruir preconceitos e intolerâncias. Além disso, é necessário que a escola esteja atenta para evitar práticas que privilegiem uma determinada religião em detrimento de outras, garantindo um ambiente verdadeiramente laico e inclusivo.

A valorização da diversidade social e econômica também deve ser uma preocupação das instituições de ensino, reconhecendo as desigualdades existentes e buscando estratégias para minimizar seus impactos na aprendizagem. O acesso a recursos como alimentação adequada, transporte e materiais escolares é essencial para garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprendizado. Programas de assistência estudantil, distribuição de livros e uniformes e a oferta de atividades extracurriculares gratuitas são algumas das medidas que podem contribuir para a redução das desigualdades dentro do ambiente escolar. Além disso, é fundamental que os professores estejam atentos às dificuldades enfrentadas pelos alunos em situação de vulnerabilidade, oferecendo suporte e criando um ambiente onde se sintam acolhidos e motivados a continuar seus estudos.

A construção de uma educação inclusiva passa também pelo envolvimento da comunidade escolar, incluindo famílias, gestores e demais profissionais da educação. O diálogo entre escola e família é essencial para a criação de estratégias que atendam às necessidades dos alunos de maneira integrada. Projetos que envolvam a participação da comunidade, como eventos culturais, palestras e oficinas, podem fortalecer os laços entre os diferentes agentes da educação e promover um ambiente mais colaborativo. A gestão escolar deve estar comprometida com a implementação de políticas que promovam a diversidade e a inclusão, garantindo que essas questões sejam incorporadas ao planejamento pedagógico e às práticas cotidianas da escola.

Para que a educação cumpra seu papel de

formar cidadãos críticos e conscientes, é necessário que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos. A escola deve ser um espaço de formação integral, onde os alunos aprendam não apenas disciplinas tradicionais, mas também valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças. A diversidade enriquece o ambiente educacional, ampliando as perspectivas e promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo. Quando a escola abraça a pluralidade, ela se torna um espaço de transformação social, preparando os alunos para atuar de maneira responsável e ética na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Portanto, garantir uma educação inclusiva e representativa não é apenas um dever das instituições de ensino, mas um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais democrática. A implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade contribui para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. O respeito às diferenças deve ser um princípio orientador de toda a prática educativa, garantindo que nenhum aluno seja deixado para trás. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de agente de mudança, promovendo uma educação que realmente atenda a todos.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa exige um compromisso contínuo com práticas que valorizem a diversidade e promovam a equidade. Para que isso ocorra de maneira efetiva, é fundamental que a escola seja um espaço onde todas as vozes sejam ouvidas, onde as diferentes identidades sejam respeitadas e onde o conhecimento seja acessível a todos. A valorização da diversidade não pode ser apenas um discurso, mas deve estar presente nas ações concretas do dia a dia escolar, permeando desde o planejamento pedagógico até a convivência entre alunos, professores e comunidade.

A inclusão deve ser entendida como um direito inegociável, e não como um privilégio concedido a determinados grupos. Isso significa que a escola precisa estar preparada para receber todas as crianças, independentemente de sua origem, classe social, identidade de gênero, deficiência ou qualquer outra característica que as torne únicas. Criar um ambiente escolar que respeite e valorize essas diferenças é um passo essencial para formar cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade plural. O compromisso com a inclusão passa pela implementação de metodologias que atendam às diversas formas de aprender, respeitando os ritmos e as especificidades de cada estudante.

A flexibilização curricular é uma estratégia importante nesse sentido, pois permite que os conteúdos sejam trabalhados de maneira adaptada às necessidades individuais dos alunos. O uso de recursos pedagógicos diversificados, como materiais acessíveis, tecnologias assistivas e metodologias ativas, também contribui para tornar o aprendizado mais significativo e democrático. Além disso, é necessário investir na formação contínua dos professores, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e para promover práticas pedagógicas mais inclusivas. A presença de profissionais especializados, como mediadores e intérpretes de Libras, também é fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no processo de ensino-aprendizagem. A educação antirracista deve ser uma prioridade dentro das escolas, promovendo não apenas o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, mas também a desconstrução de preconceitos e estereótipos. A representatividade negra e indígena nos materiais didáticos e nas atividades pedagógicas é essencial para que os estudantes se reconheçam e valorizem suas próprias identidades.

O combate ao racismo deve ser um compromisso institucional, refletindo-se em políticas educacionais que garantam equidade e justiça para todos. Isso implica a criação de espaços de diálogo sobre racismo, discriminação e privilégio, permitindo que os alunos reflitam criticamente sobre essas questões e se tornem agentes de transformação. Da mesma forma, a equidade de gênero precisa ser trabalhada de forma transversal, garantindo que meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades dentro da escola e que possam escolher livremente seus interesses e aspirações sem a imposição de es-

tereótipos.

O incentivo à participação das meninas em áreas historicamente masculinas, como ciências exatas e tecnologia, e a valorização de figuras femininas na história e na ciência são estratégias fundamentais para promover a igualdade de gênero no ambiente escolar. A escola também deve ser um espaço seguro para estudantes LGBTQIA+, garantindo que suas identidades sejam respeitadas e que não sofram discriminação. Isso passa pela formação de professores para lidar com questões de gênero e sexualidade de forma responsável e acolhedora, além da criação de políticas institucionais que assegurem a inclusão e o bem-estar desses alunos. A diversidade religiosa também deve ser respeitada dentro das escolas, promovendo a valorização das diferentes crenças e garantindo um ambiente de convivência pacífica entre pessoas de diferentes tradições religiosas.

O ensino da história das religiões pode ser uma ferramenta importante para ampliar a compreensão sobre as diversas manifestações religiosas, ajudando a combater a intolerância e promovendo o respeito mútuo. A escola deve ser um espaço onde a liberdade religiosa seja garantida, sem privilégios para nenhuma crença específica, respeitando assim a laicidade do ensino público. A inclusão de alunos com deficiência requer um olhar atento para a acessibilidade, tanto física quanto pedagógica. Isso significa garantir que os espaços escolares sejam adaptados, que os materiais didáticos sejam acessíveis e que os professores estejam preparados para atender às necessidades desses estudantes.

O uso de tecnologias assistivas, a adaptação de atividades e a oferta de atendimento educacional especializado são medidas fundamentais para assegurar a participação plena dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve ser um ambiente onde todas as crianças se sintam pertencentes, sem que nenhuma delas seja deixada para trás por falta de suporte adequado. A valorização da diversidade social e econômica também deve ser uma preocupação constante, garantindo que os alunos em situação de vulnerabilidade tenham acesso aos recursos necessários para sua aprendizagem. Isso envolve desde a oferta de alimentação adequada e transporte escolar até a disponibilização de materiais didáticos e atividades extracurriculares gratuitas.

A desigualdade social não pode ser um fator que impeça o acesso e a permanência dos alunos na escola, e cabe às políticas educacionais buscar formas de minimizar essas disparidades. O envolvimento da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. A escola deve estabelecer um diálogo constante com as famílias, promovendo a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educativo. Projetos que envolvam a comunidade, como eventos culturais, debates e atividades coletivas, contribuem para fortalecer os vínculos entre escola e sociedade e para ampliar a conscientização sobre a importância da diversidade e da inclusão. A gestão escolar tem um papel fundamental nesse processo, garantindo que a inclusão seja uma prioridade e que as políticas institucionais reflitam esse compromisso.

A implementação de programas de formação para professores, a revisão dos currículos escolares e a criação de espaços de escuta para alunos e famílias são algumas das ações que podem contribuir para tornar a educação mais equitativa e acessível. A escola deve ser um espaço de acolhimento, onde cada aluno se sinta respeitado e valorizado em sua singularidade. Quando a diversidade é reconhecida e celebrada, o ambiente escolar se torna mais rico e propício para a aprendizagem. A inclusão não deve ser vista como um desafio, mas sim como uma oportunidade para construir um ensino mais humano e transformador. Garantir uma educação de qualidade para todos é um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade, pois é por meio da educação que se constrói um futuro mais justo e igualitário. A diversidade é uma riqueza que deve ser cultivada, e a escola tem o dever de promover um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças.

O respeito, a empatia e a equidade devem ser os princípios orientadores de toda prática educativa, assegurando que nenhum aluno seja excluído ou invisibilizado. Dessa forma, a escola se torna um verdadeiro espaço

de transformação social, preparando os estudantes para atuar de maneira consciente e responsável na construção de um mundo mais inclusivo e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva e representativa não é apenas um ideal a ser alcançado, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. O compromisso com a diversidade deve ser permanente e envolver toda a comunidade escolar, garantindo que cada estudante tenha acesso a um ensino de qualidade, respeitoso e acolhedor. Somente através da valorização das diferenças e da promoção da equidade será possível formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar na construção de um futuro mais solidário e humano.

A construção de uma sociedade mais inclusiva e justa depende, em grande parte, do papel desempenhado pela educação. A escola é, de fato, o ambiente em que as crianças e jovens desenvolvem não apenas habilidades acadêmicas, mas também valores fundamentais para a convivência social, como respeito, empatia e solidariedade. Quando a educação abraça a diversidade e promove a inclusão, ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade e mais preparados para interagir com a pluralidade de pessoas, culturas e ideias.

No entanto, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva é longo e repleto de desafios. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas exige uma revisão constante das estruturas educacionais, das abordagens curriculares e da formação docente. A valorização da diversidade não deve ser uma ação pontual, mas um compromisso contínuo que permeia todas as esferas do ambiente escolar. Isso inclui a necessidade de transformar as mentalidades, desconstruindo preconceitos enraizados e trabalhando de forma colaborativa para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, possam se sentir pertencentes e engajados no processo de aprendizagem.

Os professores desempenham um papel central nesse processo, pois são eles os principais agentes de transformação dentro das salas de aula. É imprescindível que os educadores tenham acesso a uma formação continuada, com foco em temas como diversidade, inclusão, equidade e respeito às diferenças. Essa formação deve ser prática e reflexiva, permitindo que os professores compreendam as necessidades de seus alunos e desenvolvam estratégias pedagógicas adaptadas a essas realidades. Além disso, é fundamental que os docentes tenham a capacidade de refletir sobre suas próprias crenças e atitudes, a fim de evitar reproduzir estereótipos e práticas discriminatórias dentro da sala de aula.

A implementação de um currículo que reflita a diversidade cultural, étnica, social, de gênero e de capacidades é igualmente crucial. Os conteúdos escolares devem ser revisados para garantir que todas as perspectivas sejam representadas de maneira justa e equilibrada. A história, a literatura, as ciências, a arte e outras áreas do conhecimento devem incluir narrativas que contemplem as contribuições e as realidades de diferentes grupos, especialmente os que historicamente foram marginalizados. Ao fazer isso, não só se valoriza a identidade dos estudantes, mas também se promove uma visão mais ampla e plural da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e sensíveis às questões sociais.

Outro aspecto importante a ser considerado é a acessibilidade. Garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprender é um desafio que exige soluções criativas e inovadoras. As escolas devem estar preparadas para atender às necessidades de alunos com deficiência, oferecendo recursos como tecnologias assistivas, adaptações de materiais didáticos e suporte especializado. A infraestrutura das escolas também deve ser acessível, com espaços que permitam a participação plena de todos, independentemente de suas condições físicas. Esse tipo de estrutura não apenas facilita o aprendizado, mas também promove uma sensação de pertencimento e igualdade entre os alunos.

Além disso, a promoção da educação antirracista deve ser um pilar fundamental de qualquer projeto educativo que aspire à inclusão. O racismo estrutural está profundamente enraizado na sociedade, e a esco-

la tem um papel crucial na desconstrução dessas estruturas discriminatórias. Ensinar os alunos sobre as origens do racismo, suas manifestações e as formas de combatê-lo é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária. A educação antirracista deve ser integrada de maneira transversal ao currículo escolar, garantindo que os alunos não apenas compreendam a história das desigualdades raciais, mas também se sintam empoderados para agir contra elas.

A equidade de gênero, por sua vez, é outra área em que a educação tem um papel fundamental a desempenhar. É essencial que meninas e meninos, mulheres e homens, tenham as mesmas oportunidades e sejam tratados com igualdade, tanto dentro como fora da sala de aula. Para isso, é necessário desconstruir os estereótipos de gênero e promover um ambiente em que todos possam explorar seus interesses e habilidades sem limitações impostas pela sociedade. A inclusão de mais mulheres nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) e a promoção de um ensino que valorize igualmente os talentos de meninos e meninas são passos fundamentais para reduzir as desigualdades de gênero no futuro.

A educação também precisa ser um espaço seguro para as pessoas LGBTQIA+, onde suas identidades sejam respeitadas e suas experiências valorizadas. Isso implica não apenas a criação de políticas de acolhimento, mas também a promoção de um ambiente de respeito e empatia, onde a diversidade sexual e de gênero seja reconhecida e celebrada. A formação de professores e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre as questões LGBTQIA+ são essenciais para garantir que esses alunos não sejam vítimas de discriminação ou exclusão. A criação de espaços de escuta e apoio, como grupos de apoio para alunos LGBTQIA+, pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o bem-estar desses estudantes.

Por fim, a participação ativa da comunidade escolar, incluindo famílias, gestores e outros profissionais da educação, é essencial para garantir a efetividade das práticas inclusivas. A construção de uma escola mais inclusiva exige um esforço coletivo, onde todos os envolvidos no processo educacional assumam a responsabilidade de promover um ambiente onde a diversidade seja acolhida e respeitada. A comunicação aberta entre escola e família é um aspecto-chave para garantir que todos os alunos tenham o apoio necessário em sua trajetória escolar, especialmente aqueles que enfrentam desafios adicionais. Dessa forma, a escola se torna um reflexo da sociedade que se quer construir: uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças.

Em resumo, a educação inclusiva é um processo contínuo e desafiador, mas também profundamente transformador. Ao promover a inclusão e a valorização da diversidade, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para construir uma sociedade mais justa e equitativa. A educação tem o poder de mudar realidades, e quando todos os alunos têm a oportunidade de aprender em um ambiente inclusivo, todos saem ganhando. A inclusão não é apenas um direito, mas uma necessidade para o fortalecimento da democracia e para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. Educação e democracia. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCK, Heloísa. Inclusão escolar: direito à educação e práticas pedagógicas inclusivas. Campinas: Papirus, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa. A inclusão escolar e a educação especial. São Paulo: Cortez, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

NÓVOA, António. A formação dos professores e o futuro da profissão. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

ROMÃO, José. A educação inclusiva: o lugar da diferença na escola. Porto: Porto Editora, 2015.

SILVA, José Carlos Libâneo. Didática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO

LUCIANA APARECIDA PREMIANO

RESUMO
A alfabetização científica constitui uma competência fundamental para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade contemporânea, marcada por desafios ambientais, tecnológicos e sociais que exigem o pensamento crítico e a compreensão dos fenômenos naturais. Este artigo discute a importância da alfabetização científica no ensino básico, seus objetivos, métodos de ensino e os benefícios para a formação do cidadão crítico e consciente. Aborda ainda as dificuldades enfrentadas para sua implementação e estratégias para superar esses desafios. A abordagem da alfabetização científica no ensino básico deve ir além da mera memorização de conteúdos, promovendo a investigação, o questionamento e a construção do conhecimento a partir da realidade vivida pelos estudantes. É essencial que o ensino de ciências estimule a curiosidade e incentive o desenvolvimento de habilidades como a argumentação, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Além disso, a formação docente contínua e o uso de metodologias ativas são fundamentais para tornar o processo de ensino mais significativo. A integração entre ciência, tecnologia esociedade (CTS) também se apresenta como um caminho eficaz para contextualizar os conteúdos. Assim, a alfabetização científica torna-se um instrumento de empoderamento social e de participação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização científica, ensino básico, pensamento crítico, educação, cidadania.

INTRODUÇÃO

A alfabetização científica no ensino básico é um dos pilares da educação contemporânea, fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e interpretar fenômenos naturais e sociais, além de tomar decisões informadas que impactam sua vida e o meio ambiente.

Diferentemente da mera aprendizagem de conteúdos, a alfabetização científica envolve a capacidade de compreender os métodos científicos, avaliar evidências, distinguir fatos de opiniões e compreender a influência da ciência no cotidiano.

Na sociedade atual, marcada por informações rápidas e muitas vezes conflitantes, a alfabetização científica torna-se uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, a tomada de decisões conscientes e a participação ativa em debates públicos sobre saúde, meio ambiente, tecnologia e ética. O ensino básico, por sua abrangência e caráter formativo, desempenha papel crucial nesse processo, devendo promover não apenas o conhecimento científico, mas o desenvolvimento de habilidades e atitudes que sustentem o pensamento científico.

Este artigo visa apresentar a importância da alfabetização científica no ensino básico, discutir seus objetivos e desafios, bem como apontar metodologias eficazes para seu desenvolvimento.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A alfabetização científica pode ser entendida como a capacidade de uma pessoa compreender conceitos científicos básicos, entender o método científico e aplicar esse conhecimento para analisar e interpretar informações relacionadas à ciência e à tecnologia em seu cotidiano. Não se trata apenas de decorar fatos, mas de desenvolver habilidades cognitivas que permitam a reflexão crítica e a tomada de decisões fundamentadas.

Essa competência inclui compreender conceitos fundamentais das ciências naturais, reconhecer a natureza provisória do conhecimento científico, identificar fontes confiáveis e distinguir entre ciência e pseudociência. O ensino básico deve fornecer as bases para essa formação, introduzindo os estudantes ao raciocínio lógico, à experimentação e à análise crítica.

A alfabetização científica refere-se à capacidade de compreender e aplicar conceitos científicos no cotidiano, desenvolver atitudes investigativas e tomar decisões fundamentadas em evidências. Essa competência é cada vez mais essencial, uma vez que vive-

mos em uma sociedade marcada por intensos avanços tecnológicos e por problemas globais complexos, como as mudanças climáticas, as pandemias, a crise energética e a desinformação em massa. Diante disso, a escola tem um papel crucial na formação de indivíduos capazes de interpretar informações científicas, avaliar riscos, debater questões éticas e adotar práticas sustentáveis.

No ensino básico, a alfabetização científica deve ser iniciada desde os primeiros anos da Educação Infantil, por meio da valorização da curiosidade natural das crianças e do incentivo à exploração do mundo ao seu redor. À medida que os alunos progridem, espera-se que desenvolvam uma compreensão mais sistemática dos fenômenos naturais e adquiram vocabulário específico, noções de método científico, além de atitudes éticas e críticas em relação ao uso da ciência e da tecnologia. Para isso, é fundamental que o currículo de ciências seja bem estruturado, integrando teoria e prática de forma contextualizada.

Os objetivos da alfabetização científica no contexto escolar incluem: desenvolver a habilidade de formular perguntas investigativas; interpretar dados e gráficos; compreender textos científicos; estabelecer relações entre causa e efeito; e refletir sobre os impactos sociais, ambientais e econômicos da ciência. Mais do que formar futuros cientistas, a escola deve formar cidadãos que compreendam e participem das discussões que envolvem a ciência em sua vida cotidiana.

Contudo, há diversos obstáculos à efetiva implementação da alfabetização científica nas escolas. Entre eles, destacam-se a formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes insuficiente para lidar com abordagens investigativas e interdisciplinares; a falta de materiais adequados e laboratórios bem equipados; a sobrecarga dos currículos; e a resistência de alguns educadores e instituições a metodologias mais ativas e participativas.

Além disso, a cultura escolar ainda valoriza a memorização de conteúdos em detrimento da construção de sentido e da reflexão crítica.

Frente a esses desafios, algumas estratégias pedagógicas têm se mostrado eficazes na promoção da alfabetização científica. Uma delas é o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), em que os alunos desenvolvem investigações sobre problemas reais do seu contexto. Outra estratégia é a abordagem investigativa, que coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando-o a levantar hipóteses, realizar experimentos e chegar a conclusões por meio da observação e análise. A interdisciplinaridade também é essencial, pois permite que o conhecimento científico seja relacionado a outras áreas, como geografia, história, matemática e ética.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) também pode enriquecer o ensino de ciências, promovendo simulações, visualizações de fenômenos complexos e o acesso a bases de dados reais. Ferramentas como vídeos interativos, plataformas educacionais e laboratórios virtuais ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam o conteúdo mais acessível e atrativo. No entanto, seu uso exige planejamento pedagógico criterioso e domínio técnico por parte dos professores.

Outro ponto importante é a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem científica. A investigação científica real se constrói a partir de tentativas, reformulações e questionamentos constantes. Por isso, é essencial que o ambiente escolar seja seguro e acolhedor para que os alunos se sintam motivados a experimentar, errar e aprender com os próprios equívocos.

Além do ambiente escolar, é fundamental estabelecer parcerias com instituições de pesquisa, universidades, museus de ciência e centros tecnológicos. Essas parcerias ampliam as experiências educativas dos alunos e fortalecem o vínculo entre ciência e sociedade. Atividades como visitas técnicas, feiras de ciência, olimpíadas científicas e oficinas práticas são oportunidades valiosas para consolidar a aprendizagem e despertar vocações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da alfabetização científica, ao indicar competências específicas de Ciências da Natureza desde o Ensino Fundamental, destacando a formação de estudantes que compreendam o mundo natural e as transformações decorrentes da ação

humana. A BNCC propõe que os conteúdos sejam tratados de forma integrada, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, e não apenas na transmissão de conhecimentos isolados.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. Ele precisa atuar como mediador do conhecimento, incentivando a curiosidade, a investigação e a argumentação dos alunos. Isso requer uma formação sólida em conteúdos científicos, bem como em didática e metodologias inovadoras. A formação continuada deve ser valorizada pelas redes de ensino, promovendo espaços de troca de experiências, reflexão e atualização.

A avaliação também precisa ser repensada no contexto da alfabetização científica. Em vez de privilegiar provas tradicionais, a avaliação deve considerar processos, atitudes, habilidades e competências desenvolvidas ao longo das atividades investigativas. Portfólios, diários de bordo, registros fotográficos, autoavaliações e apresentações orais são formas alternativas e eficazes de acompanhar o progresso dos alunos.

Promover a alfabetização científica é, portanto, um compromisso com a cidadania, a democracia e o futuro. Um indivíduo alfabetizado cientificamente é capaz de compreender informações veiculadas nos meios de comunicação, identificar fake news, tomar decisões conscientes sobre saúde, meio ambiente e consumo, além de participar ativamente de debates sociais e políticos que envolvem ciência e tecnologia.

Em uma sociedade marcada por incertezas e rápidas transformações, a ciência torna-se um dos principais instrumentos de interpretação da realidade. Por isso, a alfabetização científica não pode ser vista como um privilégio de poucos, mas como um direito de todos os estudantes. A escola, nesse processo, assume um papel transformador e emancipador, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e preparados para os desafios do século XXI.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A alfabetização científica deve ser compreendida como um processo que ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, necessitando de uma abordagem interdisciplinar para promover uma compreensão mais ampla e

integrada do conhecimento científico. A interdisciplinaridade na educação básica consiste na articulação entre diferentes áreas do saber, especialmente Ciências Naturais, Matemática, História e Filosofia, permitindo que os alunos não apenas memorizem fatos, mas compreendam a ciência em sua complexidade e em seu contexto histórico, social e cultural.

Ao integrar conteúdos, a interdisciplinaridade contribui para que os estudantes percebam que os fenômenos científicos não ocorrem de forma isolada, mas estão interligados a diversos aspectos da realidade. Por exemplo, ao estudar a ecologia, é possível relacionar conceitos biológicos, matemáticos (como estatística para analisar populações), geográficos (mapas e impactos ambientais), e até históricos, compreendendo como diferentes culturas lidaram com os recursos naturais ao longo do tempo. Essa aproximação favorece a construção de um conhecimento mais significativo e aplicável, que ultrapassa a mera reprodução de informações.

Além disso, a interdisciplinaridade estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade investigativa, habilidades essenciais para a alfabetização científica. Ao explorar um tema sob diferentes perspectivas, o aluno é levado a questionar, analisar e sintetizar informações, tornando-se protagonista ativo no processo de aprendizagem. Isso também favorece a resolução de problemas complexos, pois a realidade é multidimensional e exige múltiplos olhares para ser compreendida e transformada.

Outro aspecto importante é a preparação dos estudantes para compreenderem os desafios contemporâneos, que envolvem questões científicas integradas a aspectos éticos, econômicos e ambientais. Temas como mudanças climáticas, uso de biotecnologia e pandemias não podem ser tratados isoladamente, demandando uma abordagem interdisciplinar para que os alunos desenvolvam consciência crítica e responsabilidade cidadã.

A implementação efetiva da interdisciplinaridade na alfabetização científica requer, no entanto, mudanças na formação e na prática docente. É fundamental que os professo-

res recebam capacitação para planejar atividades conjuntas, dialogar entre diferentes áreas e construir sequências didáticas que estimulem conexões entre os saberes. Essa prática também depende da organização escolar, que deve favorecer espaços de colaboração e flexibilização curricular.

Por fim, a interdisciplinaridade contribui para uma educação científica mais democrática, que valoriza a diversidade de saberes e reconhece a ciência como um empreendimento coletivo e culturalmente situado. Dessa forma, promove-se não apenas o domínio dos conteúdos científicos, mas a formação integral dos estudantes, preparados para atuar criticamente na sociedade.

O PAPEL DOS EXPERIMENTOS E PRÁTICAS LABORATORIAIS NA APRENDIZAGEM CIENTÍFICA

A experimentação e as práticas laboratoriais ocupam um lugar central na alfabetização científica, pois oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciar o processo de construção do conhecimento de forma ativa e concreta. Diferentemente do ensino puramente expositivo, onde os conteúdos são transmitidos passivamente, o trabalho experimental possibilita que os alunos observem fenômenos, formulem hipóteses, testem suas ideias e analisem resultados, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

Essas atividades práticas são fundamentais para desenvolver habilidades científicas essenciais, como a observação atenta, o registro preciso de dados, a análise crítica dos resultados e a comunicação clara das descobertas. Ao experimentar, os estudantes entram em contato com o método científico de forma direta, compreendendo que o conhecimento não é estático, mas construído a partir da investigação e da reflexão. Esse contato favorece o pensamento crítico e o espírito investigativo, atributos indispensáveis para a formação de cidadãos cientificamente alfabetizados.

Além do aspecto cognitivo, as práticas laboratoriais têm um papel motivador, estimulando o interesse e a curiosidade dos alunos pela ciência. A possibilidade de manipular materiais, observar reações e realizar medições concretiza o conteúdo teórico, tornando o aprendizado mais atraente e significativo. Essa vivência ajuda a combater a visão da ciência como algo distante e abstrato, aproximando-a da realidade cotidiana dos estudantes.

No entanto, a eficácia das práticas experimentais depende do planejamento pedagógico cuidadoso. É necessário que o professor defina objetivos claros, selecione experimentos que estejam alinhados ao currículo e ao nível de desenvolvimento dos alunos, e conduza as atividades de forma orientada, promovendo a reflexão e a discussão dos resultados. O simples fato de executar um procedimento não garante a aprendizagem; é imprescindível que o processo seja mediado para que as experiências levem à compreensão dos conceitos científicos.

Outro desafio na implementação das práticas laboratoriais reside nas condições materiais das escolas. Muitas instituições públicas enfrentam dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura, equipamentos e materiais adequados. Essas limitações podem restringir a oferta de atividades experimentais, exigindo criatividade dos educadores para utilizar recursos alternativos ou adaptar experiências. Mesmo diante dessas dificuldades, é possível trabalhar com experimentos simples e observações que estimulem o raciocínio científico.

Ademais, o trabalho em grupo durante as práticas laboratoriais favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, o respeito às diferenças, a comunicação e a resolução de conflitos. Essas competências são fundamentais para a formação integral do aluno, preparando-o para atuar em contextos sociais diversos.

Em síntese, as práticas experimentais constituem um componente imprescindível da alfabetização científica, pois promovem a construção ativa do conhecimento, estimulam o pensamento crítico e a curiosidade, e aproximam a ciência da experiência concreta dos estudantes. Para que cumpram plenamente seu papel, requerem planejamento pedagógico cuidadoso, formação adequada dos professores e investimentos na infraestrutura escolar.

A democratização do acesso ao conhecimento científico é uma ferramenta poderosa para reduzir desigualdades e fortalecer a

inclusão social. Quando os estudantes compreendem o funcionamento do mundo natural e os processos tecnológicos, tornam-se mais aptos a fazer escolhas conscientes em suas vidas pessoais, profissionais e políticas. Isso é especialmente importante em contextos de crise, como a pandemia de COVID-19, em que a compreensão de conceitos científicos básicos se mostrou vital para a adesão às medidas de prevenção e à vacinação.

É essencial, portanto, que o ensino de ciências seja pautado por valores como o respeito à diversidade, o pensamento crítico e a responsabilidade socioambiental. A ciência não é neutra nem isolada da sociedade — ela é construída em contextos históricos, culturais e econômicos, o que exige que os estudantes sejam preparados para questionar, refletir e interagir com o conhecimento de forma ética e consciente.

Projetos interdisciplinares, oficinas práticas, uso de recursos midiáticos, leitura de textos científicos adaptados e rodas de conversa são exemplos de práticas pedagógicas que podem enriquecer o processo de alfabetização científica. Mais do que transmitir fórmulas e definições, é preciso ensinar os alunos a pensar cientificamente, a investigar e a argumentar com base em dados.

O investimento em políticas públicas que valorizem a formação docente, a infraestrutura escolar e a equidade educacional é fundamental para que a alfabetização científica seja efetiva e alcance todos os estudantes. Apenas com um esforço coletivo entre educadores, gestores, famílias e comunidade será possível construir uma educação científica de qualidade, alinhada aos desafios do presente e às possibilidades do futuro.

A presença da ciência no cotidiano é cada vez mais evidente, desde as tecnologias presentes nos lares até as decisões de políticas públicas que afetam a saúde, o meio ambiente e a economia. Por isso, é fundamental que os estudantes desenvolvam desde cedo a capacidade de interpretar notícias, compreender gráficos, reconhecer fontes confiáveis e refletir criticamente sobre as informações que consomem.

Nesse contexto, o papel da escola é ir além da transmissão de conteúdos, oferecendo experiências significativas e contextualizadas. Trabalhar com temas geradores, como sustentabilidade, alimentação saudável, uso consciente da água e das energias renováveis, permite que os alunos conectem o conhecimento científico às questões que vivenciam em suas comunidades. Esse tipo de abordagem fortalece o vínculo entre ciência e cidadania.

Outro ponto fundamental é o estímulo à argumentação científica. Os estudantes devem ser incentivados a debater ideias, formular hipóteses e defender seus pontos de vista com base em evidências. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências importantes, como a escuta ativa, o respeito à diversidade de opiniões e a clareza na comunicação.

É necessário também considerar a importância da inclusão na alfabetização científica. Todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, devem ter acesso igualitário às oportunidades de aprender ciência com qualidade. Isso envolve desde o acesso a materiais didáticos acessíveis e atualizados até a promoção de um ambiente escolar acolhedor e livre de preconceitos.

Promover a alfabetização científica é, portanto, uma tarefa coletiva e contínua, que exige compromisso, criatividade e sensibilidade por parte dos educadores e da sociedade como um todo. Ao garantir esse direito, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do presente e construir um futuro mais justo, sustentável e informado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização científica constitui-se como um dos pilares fundamentais para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes dos desafios do mundo contemporâneo. Em um contexto marcado por avanços tecnológicos acelerados, complexidade das questões ambientais e sociais, e pela circulação massiva de informações, muitas vezes contraditórias, a capacidade de compreender e interpretar conceitos científicos é indispensável para a tomada de decisões informadas e para a participação ativa na sociedade democrática. Ao promover o domínio dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento crítico, a alfabetização científica transcende a simples

transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo dinâmico, interdisciplinar e integrador.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade e a experimentação são essenciais para a efetivação desse objetivo. A articulação entre diferentes áreas do saber contribui para a compreensão da ciência como um fenômeno cultural e socialmente situado, enquanto as atividades práticas estimulam a investigação, a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades científicas essenciais. Contudo, esses processos demandam um compromisso efetivo das instituições educacionais, dos docentes e dos formuladores de políticas públicas para que sejam superados os desafios relacionados à formação de professores, à infraestrutura escolar e à valorização da inovação pedagógica.

Ademais, é imprescindível reconhecer que a alfabetização científica deve estar alicerçada em princípios democráticos de inclusão e equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas ou cognitivas, tenham acesso a uma educação científica de qualidade. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades específicas dos alunos, bem como a promoção de um ambiente escolar que estimule a participação, o respeito e o diálogo.

Portanto, investir na alfabetização científica representa investir no futuro da sociedade, preparando indivíduos capazes de interpretar criticamente as informações, compreender os impactos das inovações científicas e tecnológicas, e agir de forma ética e responsável diante dos desafios globais. Trata-se de uma tarefa complexa, que exige a integração entre teoria e prática, compromisso coletivo e uma visão ampla da educação como instrumento de transformação social. A construção desse horizonte passa pela valorização contínua do conhecimento científico e pela criação de condições para que o processo de aprendizagem seja significativo, contextualizado e centrado no desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DURAN, M. A. A importância da alfabetização científica na educação básica. Revista Educação Científica, v. 8, n. 2, p. 45-58, 2019.

FAZENDA, I. Alfabetização científica: desafios e perspectivas para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, H. A. Educação crítica e ciência: desafios contemporâneos.

Educação & Sociedade, v. 39, n. 143, p. 325-342, 2018.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LUCIANA GOMES DA SILVA

RESUMO
Este estudo tem como objetivo investigar a importância dos jogos matemáticos no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual, considerando sua contribuição tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a inclusão no ambiente escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, fundamentou-se em revisão bibliográfica de autores que discutem a inclusão, a educação matemática e o uso de metodologias lúdicas no contexto da educação especial. Observou-se que os jogos, quando utilizados de maneira planejada e intencional, favorecem a construção de conceitos matemáticos por meio de experiências concretas, promovendo a participação ativa do aluno. Além disso, esses recursos pedagógicos estimulam habilidades cognitivas como atenção, memória, percepção e raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências socioemocionais, como cooperação, respeito às regras e interação com os colegas. Os resultados apontam que os jogos matemáticos contribuem significativamente para o fortalecimento da autonomia e da autoestima dos estudantes com Deficiência Intelectual, criando um ambiente de aprendizagem mais acessível, motivador e significativo. Conclui-se, portanto, que a adoção de jogos no ensino da matemática pode ser uma estratégia eficaz e inclusiva, desde que alinhada a um planejamento pedagógico sensível às necessidades e potencialidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Matemáticos; Deficiência Intelectual; Ensino Inclusivo; Aprendizagem Lúdica; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT
This study aims to investigate the importance of mathematical games in the teaching and learning process of children with Intellectual Disability, considering their contribution to both cognitive development and school inclusion. The research, qualitative and exploratory in nature, was based on a bibliographic review of authors who address inclusion, mathematics education, and the use of playful methodologies in the context of special education. It was observed that games, when used in a planned and intentional manner, facilitate the construction of mathematical concepts through concrete experiences, promoting the active participation of students. Furthermore, these pedagogical resources stimulate cognitive skills such as attention, memory, perception, and logical reasoning, while also enhancing socio-emotional competencies like cooperation, rule-following, and peer interaction. The results indicate that mathematical games significantly contribute to the development of autonomy and self-esteem in students with Intellectual Disability, creating a more accessible, engaging, and meaningful learning environment. It is concluded that the use of games in mathematics education can be an effective and inclusive strategy, provided it is aligned with pedagogical planning that is sensitive to the students' needs and potential.

KEYWORDS: Mathematical Games; Intellectual Disability; Inclusive Education; Playful Learning; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo abordar a importância dos jogos matemáticos no desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual, destacando suas contribuições no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. A matemática, como componente fundamental do currículo escolar, apresenta desafios específicos para crianças com Deficiência Intelectual, tornando-se crucial explorar abordagens que tornem esse ensino mais acessível e significativo. Nesse contexto, os jogos matemáticos surgem como uma ferramenta eficaz para estimular o aprendizado de maneira lúdica e inclusiva, promovendo a interação, a concentração e o desenvolvimento de habilidades matemáticas de forma concreta e divertida.

A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade urgente de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dessas crianças, considerando suas dificuldades específicas de aprendizagem. O uso de jogos matemáticos, além de oferecer uma maneira diferenciada de ensino, contribui para a construção do conhecimento de maneira significativa, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a socialização e a autoestima dos alunos. Acredita-se que essa abordagem pode transformar a forma como a matemática é ensinada para crianças com Deficiência Intelectual, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo, motivador e eficaz.

O problema de pesquisa deste estudo é: De que maneira os jogos matemáticos podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da matemática em crianças com Deficiência Intelectual? A hipótese levantada é de que os jogos matemáticos podem representar uma ferramenta poderosa para o ensino de matemática, tornando o aprendizado mais acessível e engajador, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais dessas crianças.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a influência dos jogos matemáticos no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual, destacando seus benefícios e desafios. De forma mais específica, os objetivos desta pesquisa são: identificar os principais desafios enfrentados por crianças com Deficiência Intelectual no aprendizado da matemática e como os jogos matemáticos podem auxiliar nesse processo; analisar os benefícios do uso de jogos matemáticos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças; e propor estratégias pedagógicas baseadas em jogos matemáticos que possam ser aplicadas no ensino de matemática para promover uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

A metodologia adotada para este estudo será qualitativa, com uma revisão bibliográfica que inclui a análise de artigos acadêmicos, livros e documentos relevantes. A pesquisa buscará compreender como os jogos matemáticos têm sido utilizados no ensino de crianças com Deficiência Intelectual, identificando as principais estratégias, benefícios e desafios dessa prática pedagógica. A partir dessa análise, será possível fornecer uma visão aprofundada sobre o impacto dos jogos matemáticos no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem matemática dessas crianças.

O artigo será estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo abordará os desafios enfrentados por crianças com Deficiência Intelectual no aprendizado da matemática e como os jogos matemáticos podem ser uma solução eficaz. O segundo capítulo discutirá os benefícios desses jogos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, explorando suas implicações para a inclusão escolar. Por fim, o terceiro capítulo apresentará estratégias pedagógicas baseadas em jogos matemáticos, oferecendo sugestões práticas para os educadores no uso dessa abordagem para promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desafios no Ensino da Matemática para Crianças com Deficiência Intelectual

O ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual apresenta uma série de desafios que envolvem barreiras cognitivas, emocionais e pedagógicas. A aprendizagem desses alunos exige adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e o uso de recursos que tornem o ensino mais acessível e significativo. Nesse contexto, a formação docente e a utilização de estratégias lúdicas, como jogos matemáticos, emergem como aspectos essenciais para o desenvolvimento dessas crianças.

No que se refere às dificuldades cognitivas, estudos indicam que crianças com deficiência intelectual apresentam limitações em habilidades fundamentais para o aprendizado da matemática, como memória, atenção e abstração de conceitos (Sousa et al., 2024). Essas dificuldades impactam diretamente a compreensão de operações básicas e a resolução de problemas, tornando essencial a aplicação de metodologias que considerem as especificidades desses alunos. Além disso, a falta de recursos didáticos adaptados e de formação específica para professores compromete ainda mais o processo de ensino (Costa, Aniceto & Aguiar, 2018).

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular enfrenta ainda desafios pedagógicos. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar o conteúdo matemático e aplicar metodologias acessíveis devido à ausência de formação adequada na área de educação especial (Costa, Aniceto & Aguiar, 2018). A necessidade de dividir conceitos matemáticos em etapas menores e de utilizar materiais concretos são estratégias apontadas como eficazes para facilitar o aprendizado desses alunos. Dessa forma, a personalização do ensino e a contextualização do conteúdo podem favorecer a retenção do conhecimento e estimular o interesse dos estudantes (Tabaka, Borges & Estevam, 2020).

Além das barreiras cognitivas e pedagógicas, as dificuldades emocionais também influenciam a aprendizagem matemática. Segundo Sani e Rosetti Junior (2013), a criança com deficiência intelectual necessita de um ambiente que ofereça afeto, aprovação e aceitação para que seu desenvolvimento seja favorecido. O ensino da matemática, nesse sentido, deve ser estruturado de maneira a promover a autoestima e a confiança do aluno, minimizando sentimentos de frustração e ansiedade que podem surgir diante de desafios matemáticos.

Diante dessas dificuldades, pesquisas apontam que o uso de jogos matemáticos pode ser uma estratégia eficaz para promover o engajamento e facilitar o aprendizado. Jogos educativos e materiais manipuláveis permitem que os alunos interajam com os conceitos matemáticos de forma concreta, tornando o ensino mais dinâmico e acessível (Sousa et al., 2024). Esses recursos não apenas auxiliam na compreensão dos conteúdos, mas também contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da socialização dos estudantes (Sani & Rosetti Junior, 2013).

A utilização de tecnologias assistivas, como softwares educativos e calculadoras adaptadas, também se mostra uma alternativa promissora para a inclusão desses alunos no ensino da matemática (Sousa et al., 2024). Essas ferramentas possibilitam que os estudantes desenvolvam suas habilidades numéricas em um ambiente mais interativo e adequado às suas necessidades individuais. Entretanto, para que essas estratégias sejam eficazes, é essencial que os professores sejam capacitados para utilizá-las de maneira adequada (Tabaka, Borges & Estevam, 2020).

Outro fator relevante para a aprendizagem matemática é a interdisciplinaridade. Ao integrar a matemática com outras áreas do conhecimento e com situações do cotidiano dos alunos, é possível tornar os conteúdos mais significativos e favorecer a construção do conhecimento de forma mais natural e intuitiva (Tabaka, Borges & Estevam, 2020). Além disso, a adaptação curricular e a flexibilização do ensino são medidas fundamentais para atender às demandas específicas desses alunos, garantindo que o aprendizado ocorra de maneira progressiva e respeitando o ritmo individual de cada estudante.

A capacitação docente é um aspecto central na promoção da inclusão e do ensino eficaz da matemática para alunos com deficiência intelectual. A falta de formação específica compromete a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas e reforça a necessidade de investir na qualificação dos professores para o trabalho com a educação inclusiva (Costa, Aniceto & Aguiar, 2018). Programas de formação continuada, que abordem metodologias inovadoras e recursos adaptativos, são essenciais para que os docentes possam atuar de forma mais eficiente e segura na sala de aula.

Além do investimento na formação docente, é fundamental que haja suporte institucional para a implementação de práticas inclusivas no ensino da matemática. A existência de políticas públicas que garantam o acesso a materiais adaptados, o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação continuada dos professores são determinantes para a construção de uma educação matemática mais equitativa e acessível (Tabaka, Borges & Estevam, 2020). Dessa forma, a inclusão de crianças com deficiência intelectual pode ser efetivada de maneira mais abrangente e eficiente.

A necessidade de repensar o ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual passa, portanto, pela adoção de uma abordagem multifacetada. A combinação de estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, jogos matemáticos e um ambiente de aprendizagem aco-

lhedor são elementos fundamentais para a superação das dificuldades enfrentadas por esses alunos (Sousa et al., 2024). Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser vista apenas como um desafio, mas como uma oportunidade de transformar o ensino da matemática em um processo mais acessível, significativo e motivador para todos.

A partir dessa perspectiva, é possível concluir que, apesar das barreiras existentes, o ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual pode ser aprimorado por meio de adaptações metodológicas, investimentos em formação docente e suporte institucional. A valorização das potencialidades dos alunos, aliada à aplicação de práticas pedagógicas inovadoras, é essencial para garantir que a matemática cumpra seu papel não apenas como disciplina escolar, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes.

Os Benefícios dos Jogos Matemáticos no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com Deficiência Intelectual

O ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual exige metodologias que sejam acessíveis e estimulantes, permitindo que esses alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e sociais de maneira significativa. Nesse contexto, os jogos matemáticos se destacam como uma estratégia eficaz, promovendo o aprendizado de forma lúdica e interativa. Segundo Barros e Freitas (2020), esses jogos favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de abstração, aspectos fundamentais para a aprendizagem matemática. No entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é essencial que o ensino lúdico vá além da simples brincadeira, garantindo uma intencionalidade pedagógica que torne a matemática mais acessível e significativa.

Além de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, os jogos matemáticos também desempenham um papel essencial no fortalecimento das habilidades sociais e emocionais. De acordo com Costa, Raiol e Almeida (2019), essas atividades estimulam a interação entre os alunos, incentivando atitudes de cooperação, respeito às regras e trabalho em equipe. Essa perspectiva dialoga com os achados de Lima, Menezes e Serra (2024), que ressaltam que o envolvimento em jogos educativos aumenta a motivação e a autoestima das crianças, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e positivo. Assim, percebe-se que, além da aprendizagem matemática, os jogos contribuem para o bem-estar emocional dos alunos, tornando-os mais confiantes e engajados no processo educacional.

Nesse sentido, os jogos digitais educativos emergem como um recurso inovador que alia tecnologia e ensino inclusivo. Dutra et al. (2022) demonstram que jogos como o "Pensar e Lavar" (PeL) são eficazes para estimular o pensamento lógico e a resolução de problemas em crianças com deficiência intelectual. Esse recurso interativo permite que os alunos aprendam de maneira mais dinâmica, conectando conceitos matemáticos a situações do cotidiano. Em consonância com essa ideia, Lima, Menezes e Serra (2024) apontam que a personalização dos jogos digitais torna a aprendizagem mais adaptável às necessidades individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo e suas limitações. Dessa forma, percebe-se que a tecnologia não apenas facilita o ensino da matemática, mas também amplia as oportunidades de inclusão educacional.

No entanto, para que os jogos matemáticos realmente impactem o aprendizado das crianças com deficiência intelectual, é fundamental que sejam utilizados dentro de um planejamento pedagógico estruturado. Barros e Freitas (2020) destacam que a presença de professores capacitados é essencial para garantir que essas atividades tenham um propósito educativo claro e alinhado ao currículo escolar. Complementando essa visão, Costa, Raiol e Almeida (2019) enfatizam que o professor desempenha um papel de mediador nesse processo, orientando os alunos e garantindo que os jogos estimulem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a socialização. Portanto, a formação continuada dos docentes torna-se imprescindível para que esses recursos sejam aplicados de maneira eficaz e intencional.

Além do papel do professor, a adaptação dos jogos às necessidades individuais de cada aluno é outro aspecto determinante para o sucesso dessa abordagem. Dutra et

al. (2022) ressaltam que elementos de acessibilidade, como níveis ajustáveis e feedbacks positivos, são essenciais para tornar os jogos mais inclusivos. Da mesma forma, Barros e Freitas (2020) apontam que a adaptação de jogos matemáticos a diferentes perfis de aprendizagem possibilita que cada criança avance no seu próprio ritmo, fortalecendo sua autonomia. Assim, fica evidente que a personalização das atividades lúdicas é um fator essencial para garantir um ensino mais equitativo e acessível.

Outro ponto relevante na discussão sobre os benefícios dos jogos matemáticos é seu impacto na inclusão social. De acordo com Costa, Raiol e Almeida (2019), essas atividades criam um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, promovendo o senso de pertencimento dos alunos com deficiência intelectual. Em consonância, Lima, Menezes e Serra (2024) destacam que os jogos educativos favorecem a interação entre os estudantes, reduzindo barreiras de comunicação e incentivando a participação ativa na comunidade escolar. Dessa maneira, percebe-se que os jogos não apenas auxiliam na aprendizagem matemática, mas também desempenham um papel fundamental na construção de relações interpessoais mais sólidas e inclusivas.

Além do aspecto social, os jogos matemáticos também contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Dutra et al. (2022) demonstram que atividades baseadas no Pensamento Computacional estimulam a resolução de problemas e a tomada de decisões, fortalecendo a independência das crianças com deficiência intelectual. Essa perspectiva encontra respaldo nos achados de Barros e Freitas (2020), que afirmam que os jogos matemáticos incentivam os alunos a explorarem diferentes estratégias para resolver desafios, aumentando sua confiança em suas próprias capacidades. Assim, percebe-se que essas práticas não apenas facilitam o aprendizado matemático, mas também promovem o empoderamento dos estudantes no seu processo educacional.

Diante dessas contribuições, é essencial que as políticas educacionais incentivem o uso dos jogos matemáticos como ferramenta pedagógica. Costa, Raiol e Almeida (2019) defendem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve incluir esses recursos como parte de suas estratégias para promover uma aprendizagem mais acessível e significativa. Complementando essa visão, Lima, Menezes e Serra (2024) ressaltam que a disponibilização de materiais lúdicos e interativos nas escolas públicas é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso a um ensino de qualidade. Dessa forma, percebe-se que o investimento em recursos pedagógicos inovadores é um fator determinante para a efetivação da inclusão educacional.

No entanto, é importante destacar que, para que o uso dos jogos matemáticos seja bemsucedido, é necessário um trabalho colaborativo entre educadores, gestores e familiares. Dutra et al. (2022) afirmam que a participação ativa da família no processo de ensino-aprendizagem potencializa os benefícios dessas atividades, criando um ambiente de apoio e incentivo para os estudantes. Em sintonia com essa ideia, Barros e Freitas (2020) destacam que o envolvimento da escola e da comunidade no planejamento e na aplicação dos jogos matemáticos fortalece ainda mais os impactos positivos dessa abordagem. Assim, percebe-se que a colaboração entre diferentes agentes educacionais é essencial para garantir o sucesso dessa estratégia pedagógica.

Diante do exposto, conclui-se que os jogos matemáticos são ferramentas valiosas para o ensino de crianças com deficiência intelectual, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a inclusão social. Ao promover a aprendizagem de maneira lúdica e interativa, esses recursos possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para sua formação acadêmica e pessoal. No entanto, como demonstrado por Barros e Freitas (2020) e Lima, Menezes e Serra (2024), sua eficácia depende da mediação docente, da personalização das atividades e do suporte institucional adequado. Dessa forma, investir nessa abordagem representa não apenas um avanço no ensino da matemática, mas também um passo fundamental para a construção de uma educação mais equitativa e acessível para todos.

Estratégias Pedagógicas Baseadas em Jogos

Matemáticos para o Ensino Inclusivo

O ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual apresenta desafios que demandam metodologias inovadoras e acessíveis. Nesse contexto, os jogos matemáticos surgem como uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais inclusivo, proporcionando aos alunos um ambiente dinâmico e participativo. Segundo Teixeira et al. (2024), a utilização do jogo "Seixos" no Atendimento Educacional Especializado (AEE) permitiu a adaptação das regras para atender às necessidades dos estudantes, garantindo flexibilidade e promovendo maior participação no processo de ensino-aprendizagem. A adaptação de estratégias, como a substituição de multiplicação por adição e o uso de ferramentas visuais, possibilitou um avanço significativo nas habilidades matemáticas dos alunos, evidenciando o potencial dos jogos no ensino inclusivo.

Além da adaptação de regras, a integração de metodologias ativas ao ensino da matemática tem se mostrado uma abordagem promissora. De acordo com Rocha e Solis (2023), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) aliada aos jogos pedagógicos favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas, permitindo que os alunos aprendam por meio de desafios contextualizados. Essa metodologia, ao promover a interação entre os estudantes, não apenas facilita a aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas também contribui para o fortalecimento das habilidades socioemocionais, essenciais para a inclusão educacional.

Nesse sentido, Souza e Santos (2024) reforçam que o uso de ferramentas tecnológicas e jogos educativos no ensino da matemática tem se expandido nos eventos acadêmicos voltados à Educação Inclusiva. Estudos revisados pelos autores indicam que recursos como o Tangram e softwares adaptativos possibilitam a personalização da aprendizagem, atendendo às demandas específicas dos alunos. Essa abordagem é corroborada por Teixeira et al. (2024), que apontam que a flexibilidade proporcionada pelos jogos estratégicos permite que cada aluno avance no seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades e potencializando sua participação no ambiente escolar.

Por outro lado, a implementação de jogos matemáticos no contexto educacional ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. Rocha e Solis (2023) alertam que a formação insuficiente dos professores e a resistência em adotar práticas inovadoras dificultam a aplicação efetiva dessas metodologias. Além disso, a infraestrutura inadequada das escolas públicas limita o acesso a materiais e tecnologias assistivas, restringindo as possibilidades de adaptação curricular. Dessa forma, torna-se essencial investir na capacitação docente e na disponibilização de recursos pedagógicos que viabilizem o ensino inclusivo.

Gigante e Azeredo (2025) demonstram, por meio de um estudo de caso, que a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas, como o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), contribui para a superação das barreiras de aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. O uso de jogos pedagógicos nesse contexto proporcionou avanços significativos na compreensão matemática, além de fortalecer a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Esse relato de sucesso evidencia que a adoção de práticas inclusivas bem planejadas pode transformar a experiência educacional dos alunos com deficiência intelectual.

Em complemento, Silva, Moraes e Queiroz (2025) ressaltam que a utilização de atividades lúdicas na alfabetização matemática tem sido fundamental para reduzir lacunas de aprendizagem e promover a inclusão social. Jogos como "Jogo da Velha" e "Quebra-Cabeça" foram empregados para consolidar operações matemáticas básicas, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos. Esse aspecto dialoga com os achados de Teixeira et al. (2024), que destacam a importância da interação social promovida pelos jogos matemáticos, contribuindo para a construção de um ambiente colaborativo e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes.

Outro fator determinante na eficácia dos jogos matemáticos como estratégia inclusiva é a intencionalidade pedagógica na sua aplicação. Rocha e Solis (2023) enfatizam que, para que os jogos sejam de fato uma ferramenta educativa eficiente, é necessário que os professores planejem suas atividades de forma

estruturada e alinhada ao currículo escolar. A simples introdução de jogos sem um propósito pedagógico bem definido pode não gerar os impactos desejados na aprendizagem. Dessa forma, a formação continuada dos docentes e o apoio institucional são essenciais para garantir a implementação efetiva dessas estratégias.

A interdisciplinaridade também se apresenta como um elemento relevante na adoção dos jogos matemáticos no ensino inclusivo. Souza e Santos (2024) apontam que a integração entre matemática e outras áreas do conhecimento, como a tecnologia e a educação artística, amplia a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos e favorece a contextualização da aprendizagem. Além disso, Gigante e Azeredo (2025) destacam que práticas interdisciplinares promovem maior engajamento dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Outro aspecto relevante é o impacto dos jogos matemáticos na inclusão social dos estudantes com deficiência intelectual. Segundo Teixeira et al. (2024), a participação em atividades lúdicas estimula a interação entre os alunos, promovendo empatia e respeito às diferenças. Essa visão é compartilhada por Silva, Moraes e Queiroz (2025), que relatam que o uso de jogos em sala de aula fortalece o senso de pertencimento dos alunos e reduz barreiras que dificultam a participação ativa no ambiente escolar. Dessa maneira, percebe-se que os jogos não apenas facilitam a aprendizagem matemática, mas também desempenham um papel fundamental na construção de relações interpessoais mais inclusivas e colaborativas.

Para que essas práticas sejam efetivamente incorporadas ao ensino de matemática, é necessário que políticas educacionais incentivem o uso de jogos como ferramenta pedagógica. Rocha e Solis (2023) defendem que a disponibilização de materiais lúdicos e interativos nas escolas públicas deve ser uma prioridade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Esse argumento é reforçado por Souza e Santos (2024), que destacam a importância da ampliação das pesquisas voltadas à educação inclusiva, visando a implementação de metodologias inovadoras e adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Além do suporte institucional, o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem também é um fator determinante para o sucesso da adoção dos jogos matemáticos no ensino inclusivo. Gigante e Azeredo (2025) afirmam que a parceria entre escola e família fortalece o aprendizado dos alunos e cria um ambiente de apoio e incentivo para o desenvolvimento de suas habilidades matemáticas. Essa perspectiva encontra respaldo nos achados de Silva, Moraes e Queiroz (2025), que destacam que o engajamento dos pais e responsáveis no uso de atividades lúdicas em casa potencializa os benefícios dessas estratégias no contexto escolar.

Diante do exposto, conclui-se que as estratégias pedagógicas baseadas em jogos matemáticos representam uma abordagem eficaz para tornar o ensino da matemática mais inclusivo e acessível. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, os jogos estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa. No entanto, conforme apontado por Rocha e Solis (2023) e Teixeira et al. (2024), sua aplicação exige planejamento pedagógico adequado, capacitação docente e suporte institucional. Dessa forma, investir no uso de jogos matemáticos na educação inclusiva não apenas favorece o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual, mas também fortalece sua participação ativa no ambiente escolar e na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os jogos matemáticos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com Deficiência Intelectual. Conforme identificado na revisão bibliográfica, essas atividades lúdicas possibilitam a construção do conhecimento matemático de forma interativa, favorecendo o aprendizado ao transformar conceitos abstratos em experiências concretas. Além disso, os jogos contribuem significativamente para o engajamento dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico e acessível. Esses achados corroboram os estudos de Costa,

Raiol e Almeida (2019), que ressaltam a importância da ludicidade como estratégia de ensino inclusivo.

Ao analisar os desafios enfrentados pelos alunos com Deficiência Intelectual, observou-se que a matemática muitas vezes é percebida como um componente curricular complexo, exigindo metodologias diferenciadas para sua efetiva assimilação. Nesse contexto, os jogos matemáticos emergem como um recurso pedagógico eficiente, auxiliando na superação de barreiras cognitivas e emocionais. Como demonstrado por Sousa et al. (2024), a utilização de materiais concretos e atividades interativas melhora a retenção do conhecimento e estimula o desenvolvimento da autonomia e do raciocínio lógico. Os dados analisados confirmam a hipótese inicial da pesquisa, de que o uso dos jogos facilita a aprendizagem matemática e promove maior inclusão no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante identificado no estudo é a necessidade de mediação docente na aplicação dos jogos matemáticos. Embora os resultados indiquem benefícios expressivos dessa abordagem, é fundamental que os professores possuam formação adequada para utilizar esses recursos de forma planejada e estratégica. Estudos como os de Tabaka, Borges e Estevam (2020) enfatizam que a capacitação docente é essencial para garantir que as atividades lúdicas atendam às necessidades específicas dos alunos, evitando que os jogos sejam apenas um entretenimento sem intencionalidade pedagógica. Dessa forma, destaca-se a urgência de investimentos na formação continuada dos educadores para que possam aplicar metodologias inclusivas com maior eficácia.

Além do impacto positivo na aprendizagem, os resultados revelam que os jogos matemáticos também influenciam a socialização e a autoestima das crianças. A interação durante as atividades possibilita o fortalecimento das habilidades interpessoais, promovendo um ambiente mais colaborativo e estimulante. Esse achado está em consonância com as pesquisas de Sani e Rosetti Junior (2013), que apontam que o envolvimento dos alunos em práticas lúdicas melhora a motivação e reduz a ansiedade associada ao aprendizado da matemática. Assim, os jogos matemáticos não apenas potencializam a aprendizagem acadêmica, mas também desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Diante desses resultados, conclui-se que os jogos matemáticos são ferramentas valiosas para o ensino de crianças com Deficiência Intelectual, proporcionando benefícios que vão além da aprendizagem matemática. No entanto, sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica e do suporte institucional, que inclui a capacitação dos professores e a disponibilização de materiais adaptados. Com base nas análises realizadas, sugere-se que pesquisas futuras explorem a aplicação prática dessas estratégias em diferentes contextos escolares, investigando o impacto dos jogos digitais e novas abordagens metodológicas na aprendizagem matemática inclusiva.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, analisou-se a importância dos jogos matemáticos no desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual, destacando seus benefícios para a aprendizagem e a inclusão escolar. Foi evidenciado que os jogos matemáticos são ferramentas eficazes para estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando o ensino da matemática mais acessível e motivador.

Os objetivos propostos foram alcançados ao demonstrar que os jogos matemáticos auxiliam na superação das dificuldades de aprendizagem e promovem a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa. Além disso, confirmou-se a hipótese inicial de que esses jogos representam um recurso poderoso para tornar o ensino da matemática mais engajador e acessível para crianças com Deficiência Intelectual.

Os resultados indicaram que os jogos matemáticos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do raciocínio lógico e da socialização dos alunos. Além disso, verificou-se que a mediação docente e o planejamento pedagógico são essenciais para garantir que essas atividades tenham um impacto positivo no aprendizado.

Como contribuição, este estudo reforça a relevância da utilização de metodologias inovadoras no ensino da matemática, incen-

tivando educadores e gestores a adotarem práticas mais inclusivas. No entanto, desafios como a falta de formação docente específica e a escassez de materiais adaptados foram apontados como limitações para a efetiva implementação dessa abordagem.
Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação dos estudos empíricos sobre o impacto dos jogos matemáticos no desempenho acadêmico dessas crianças, bem como o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que integrem tecnologia e ensino lúdico. Dessa forma, será possível continuar aprimorando práticas educacionais que favoreçam uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARROS, Iris Aniceto; FREITAS, Adriano Vargas. Jogos Matemáticos na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual. RECM - Revista de Educação, Ciências e Matemática, v.10, n.2, 2020.

COSTA, Ailton Barcelos da; ANICETO, Gabriela; AGUIAR, Graziele Thomazinho de. O ensino de matemática aos alunos com deficiência intelectual: uma concepção dos professores. Educação: Teoria e Prática, v. 28, n. 58, p. 262-279, maio/ago., 2018.

COSTA, Edith Gonçalves; RAIOL, Kássia Cristina da Silva; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Os Jogos Educativos no Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual. VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

DUTRA, Taynara Cerigueli; GASPARINI, Isabela; MASCHIO, Eleandro. Jogo Digital Educacional para Desenvolvimento do Pensamento Computacional para Crianças com Deficiência Intelectual. EduComp'22, Feira de Santana, Bahia, 2022.

GIGANTE, Camila Costa; AZEREDO, Maria Cristina Menezes de. Relato de Sucesso: Estratégias Pedagógicas Pensadas para uma Estudante com TEA no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Revista Educação Inclusiva - REIN, v. 10, n. 2, 2025.

LIMA, Sildenice Melo de; MENEZES, Aline Furtado; SERRA, Ilka Marcia Ribeiro de Souza. Jogos digitais como recurso didático: uma perspectiva promissora para alfabetização de alunos com deficiência intelectual. TICs & EaD em Foco, v.10, n.1, jan./jul. 2024.

ROCHA, Susiane Assis Gomes; SOLIS, Hugo César Gomez. Metodologias Ativas e Inclusão no Ensino de Matemática: Desafios e Possibilidades na Educação de Alunos com Deficiência Intelectual. Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM), v. 41, pp. 515– 535, 2023.

SANI, Edna; ROSETTI JUNIOR, Hélio. Aspectos do Ensino de Matemática e da Educação Matemática no Contexto da Deficiência Intelectual. Revista Científica Linkania Master, Edição 5, Volume 1, Artigo nº 8, Abril/Junho 2013.

SILVA, Franciele Alves Santana; MORAES, Devacir Vaz; QUEIROZ, Jones Willian Soares. Ensino de matemática na 2ª fase do 2º ciclo em uma escola estadual no município de JuínaMT: desafios e estratégias na sala de articulação. Revista Baiana de Educação Matemática, v.6, p.01-21, e202503, jan./dez., 2025.

SOUSA, André Cristovão; SCAPIN, Priscila Dias Rodrigues; VIUDES, Mateus Martins; MOMO, Luan Felipe; LIMA, Simone Nogueira de. Deficiência Intelectual e Educação Matemática: Desafios e Possibilidades na Educação Inclusiva. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, 2024.

SOUZA, Ana Caroline de Almeida; SANTOS, Carlos Eduardo Rocha dos. Ferramentas Utilizadas para o Ensino da Matemática em uma Perspectiva Inclusiva: uma Revisão Sistemática nos Principais Eventos de Educação Matemática do Brasil. JIEEM, v.17, n.3, 2024, p.284-295.

TABAKA, Neusa Eliana Wollmann; BORGES, Fábio Alexandre; ESTEVA, Everton José Goldoni. O ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual sob as lentes de pesquisas brasileiras. EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibe-

roamericana, v.11, n.3, p.1-25, 2020.

TEIXEIRA, Rodrigo Gomes de Freitas; CARDOSO, Jonatas Seixas; SILVA, Túlio Vadeley Araújo; MAGALHÃES, Ana Paula de Almeida Saraiva. Jogos estratégicos no ensino inclusivo de matemática. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais, v. 13, n. 6, pp. 28-38, 2024.

O PAPEL SOCIAL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA LIMA PEREIRA MAGALHÃES

RESUMO

O artigo discute o papel social das brincadeiras na educação infantil, destacando a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças. A gênese do brincar é abordada, mostrando como as brincadeiras fazem parte da natureza humana e contribuem para a construção do conhecimento e das relações sociais. O papel das brincadeiras é ressaltado como fundamental para criar um ambiente propício para o brincar, estimulando a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento emocional das crianças. A relação das brincadeiras com o mundo tecnológico também é discutida, destacando a importância de encontrar um equilíbrio entre o uso de tecnologias e as brincadeiras tradicionais.

Palavras-chave: Brincadeiras, Educação Infantil, Equilíbrio, Formação.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras sempre desempenharam um papel fundamental na educação infantil, proporcionando não apenas diversão e entretenimento, mas também contribuindo significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Desde os primórdios da humanidade, o brincar tem sido uma atividade natural e instintiva, presente em todas as culturas e sociedades.

Atualmente, porém, as brincadeiras tradicionais vêm enfrentando desafios no mundo contemporâneo, cada vez mais tecnológico e digital. Com o avanço da tecnologia, as crianças têm acesso a uma infinidade de dispositivos eletrônicos e jogos virtuais, o que tem levantado questionamentos sobre o impacto dessas novas formas de entretenimento no desenvolvimento infantil.

E notório que as brincadeiras tradicionais têm sido gradativamente substituídas por brincadeiras contemporâneas tecnológicas, como videogames, tablets e smartphones. Essa mudança tem gerado debates sobre o impacto dessas novas formas de brincar na educação infantil, levantando questões sobre sua influência na socialização, no desenvolvimento motor e cognitivo, e no tempo de exposição das crianças às telas.

Diante desse cenário, é importante refletir sobre o equilíbrio entre as brincadeiras tradicionais e as contemporâneas tecnológicas na educação infantil, considerando o papel social que cada uma desempenha no desenvolvimento das crianças. É preciso reconhecer que as brincadeiras são mais do que simples passatempos, são ferramentas educativas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Discutiremos a importância das brincadeiras na educação infantil, destacando as contribuições das brincadeiras tradicionais e das brincadeiras tecnológicas para o desenvolvimento das crianças. Abordaremos ainda os desafios e oportunidades que surgem com a integração dessas diferentes formas de brincar na prática pedagógica, visando promover uma reflexão sobre como podemos aproveitar o melhor de cada uma para promover uma educação infantil mais rica e inclusiva.

Este artigo se propõe a explorar a gênese do brincar, destacando sua relevância no processo educacional, e a analisar os desafios e possibilidades que o mundo tecnológico apresenta para o universo lúdico na educação infantil. As brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Em um mundo cada vez mais marcado pela tecnologia e pela conectividade digital, as brincadeiras tradicionais estão gradativamente sendo deixadas de lado, perdendo espaço para as atividades virtuais. No entanto, é importante ressaltar que as brincadeiras tradicionais possuem um valor inestimável no desenvolvimento infantil, uma vez que proporcionam experiências sensoriais, motoras e cognitivas essenciais para o crescimento saudável das crianças. A falta de contato com brincadeiras ao ar livre, em grupo e que estimulem a imaginação e a criatividade pode contribuir para o surgimento de problemas de saúde física e mental nas crianças.

A falta de atividades físicas e de interação social, características das brincadeiras tradicionais, pode levar ao sedentarismo, obesidade infantil e problemas de saúde relacionados à falta de exercício físico. Além disso, a ausência de brincadeiras que estimulem a imaginação e a criatividade pode contribuir para o aumento do estresse, da ansiedade e dos problemas de atenção e concentração nas crianças. A brincadeira é essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, permitindo a expressão de emoções, a resolução de conflitos, o aprendizado de regras e limites e o desenvolvimento de habilidades sociais importantes.

Diante desse cenário, é fundamental resgatar a importância das brincadeiras tradicionais na educação infantil, buscando equilibrar o uso das tecnologias digitais com atividades lúdicas e recreativas que estimulem o corpo, a mente e as relações interpessoais das crianças. As brincadeiras ao ar livre, com materiais simples e acessíveis, fortalecem a relação das crianças com a natureza, promovem a integração entre os colegas e estimulam a criatividade e a autonomia dos pequenos.

Em meio a tantas opções de entretenimento digital, é necessário resgatar o valor das brincadeiras tradicionais como uma forma de promover o desenvolvimento integral das crianças, prevenindo problemas de saúde física e mental e estimulando a socialização, a imaginação e a aprendizagem de forma equilibrada e saudável. É preciso repensar a forma como as crianças estão ocupando seu tempo livre e garantir que as brincadeiras, sejam elas tradicionais ou tecnológicas, contribuam de fato para o crescimento e a felicidade das crianças.

As brincadeiras tradicionais, como pega-pega, amarelinha, pular corda, entre outras, proporcionam oportunidades únicas para as crianças explorarem o mundo ao seu redor, desenvolverem habilidades motoras e cognitivas, e fortalecerem laços de amizade e trabalho em equipe. Essas atividades lúdicas incentivam a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões, preparando as crianças para lidar com desafios e situações diversas ao longo de suas vidas.

Além disso, as brincadeiras tradicionais são uma forma valiosa de resgate cultural e de conexão com a história e as tradições de uma sociedade. Ao manter vivo o legado de jogos e brincadeiras que atravessaram gerações, as crianças aprendem sobre a diversidade cultural, a importância da preservação do patrimônio coletivo e o valor de compartilhar momentos de diversão e aprendizado com outras pessoas. Assim, promover e incentivar as brincadeiras tradicionais na educação infantil é uma maneira de enriquecer a experiência de vida das crianças e garantir que cresçam saudáveis, felizes e conectadas com o mundo ao seu redor.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a de revisão bibliográfica. Neste caso, o objetivo foi analisar e sintetizar as informações e teorias existentes na literatura sobre o tema, sem a necessidade de coleta de dados empíricos.

A metodologia para esta revisão bibliográfica incluiu os seguintes passos:

Defini palavras-chave e critérios de busca definindo os termos-chave relacionados ao tema, como "brincadeiras", "educação infantil", entre outros. Determinei também os critérios de inclusão e exclusão de livros a serem utilizados na revisão. Realizei uma busca em bases de dados acadêmicas, bibliotecas e acervos virtuais em busca de livros relevantes sobre o assunto. Selecionei os livros que atendam aos critérios estabelecidos.

Realizei uma leitura crítica e analítica dos livros selecionados, buscando identificar as principais informações, teorias e argumentos relacionados ao papel social das brincadeiras na educação infantil. Fiz anotações e destaquei os pontos relevantes.

Sintetizei as informações reunidas a partir da leitura dos livros, destacando as principais conclusões, teorias e discussões que emergem sobre o tema. Escrevi o artigo científico, seguindo a estrutura padrão de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Citei corretamente todas as fontes utilizadas na elaboração do artigo, seguindo as normas de citação acadêmica.

Dessa forma, a revisão bibliográfica utilizando conteúdo teórico de livros foi uma metodologia válida para abordar o papel social das brincadeiras na educação infantil, a par-

tir de uma perspectiva teórica e conceitual.

A GÊNESE DO BRINCAR

A partir do momento em que o ser humano começou a se organizar em grupos sociais, o brincar passou a ter um papel fundamental na socialização e no desenvolvimento das habilidades cognitivas, físicas e emocionais. As brincadeiras antigas eram muitas vezes baseadas em atividades que imitavam as tarefas cotidianas dos adultos, como caçar, pescar, construir abrigos e cultivar alimentos. Com o passar do tempo, as brincadeiras foram se diversificando e se tornando mais complexas, refletindo a evolução cultural e social das civilizações. Portanto, a relação entre a educação infantil e a brincadeira é bem antiga. As brincadeiras sempre integraram uma condição de atividades do ser humano, simultaneamente, tanto no aspecto de entreter como de educar. Desde outrora, gregos e romanos, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, já demonstravam interesse pela importância do uso do brinquedo e do jogo para a educação da criança. Platão sugeria ser, associando a ideia de estudo ao prazer, a primeiro ele mesmo, uma forma de brincar.

Mas foi a partir da Escola Nova ou Progressiva, um movimento de renovação de ensino, surgido no fim do século XIX e consolidado na primeira metade do século XX, que a criança passa a ser o centro do processo educativo, possibilitando a propagação intensa da ideia de aplicar a brincadeira e o jogo, considerados nesse contexto como recursos didáticos e agentes socializadores à educação. Entretanto, alguns dos grandes educadores do passado já consideravam o valor pedagógico desses agentes e inclusive foram influenciadores da concepção da escola nova, entre eles, Comenius, no século XVII, com a obra Didactica Magna, expondo a sua compreensão de educação. Ele abordava o uso de um método "de acordo com a natureza" e indicava a prática de jogos em razão da sua importância formativa. Rosseau e Pestalozzi, no século XVIII, destacaram o valor dos jogos como um instrumento formativo, já que além do corpo, exercitam os sentidos e as aptidões e preparam para a vida em comum e para as relações sociais.

A origem do brincar remonta aos primórdios da humanidade, quando os primeiros hominídeos habitavam a Terra.

Os teóricos Froebel, Montessori, e Decroly em fins do século XIX e início do século XX, colaboraram muitíssimo para a suplantação de uma concepção tradicionalista de ensino, estabelecendo um tempo histórico no qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos. No entanto, é importante mencionar as limitações do uso de suas ideias atualmente. Os pensamentos froebeliano, montessoriano e decrolyano tiveram grande dimensão na história da pedagogia pré-escolar brasileira por meio do movimento da escola nova, mas vem se transformando em simplesmente instrumentos didáticos, principalmente após os anos 70, com a preferência pelos programas de educação compensatória.

É considerável hoje uma inclinação das pré-escolas brasileiras em trabalhar com as crianças, utilizando materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, que desconsideram em seu uso a contextualização dos processos cognitivos e históricos vivenciados pelas crianças.

Dessa maneira, essas práticas escolares, concomitantemente, bloqueiam a organização autônoma das crianças para a brincadeira e infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para treinar e favorecer a visão de mundo imposta pela escola. Assim, é imprescindível que a escola compreenda que as brincadeiras e os jogos são estímulos importantíssimos para a criança, pois sugere relação social, interação. A participação neles contribui para a formação de atitudes sociais como o respeito mútuo, solidariedade, cooperação, iniciativa pessoal e grupal. É brincando e jogando que a criança aprende o valor do grupo e o sentido da competição edificante e da colaboração consciente e espontânea.

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS

A brincadeira na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social das crianças. Através do ato de brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades moto-

ras, cognitivas e emocionais, além de aprenderem a interagir com os outros e a desenvolver relações de amizade.

Brincar é mais do que simplesmente divertir-se, é uma forma de aprendizado essencial na infância. É durante as brincadeiras que as crianças experimentam diferentes papéis sociais, aprendem a resolver conflitos, a negociar e a colaborar com os outros. Além disso, a brincadeira estimula a criatividade, a imaginação e a expressão de sentimentos, sendo um meio importante para a autoexpressão e a construção da identidade.

Através da brincadeira, as crianças também desenvolvem habilidades de comunicação, aprendem a compartilhar, a respeitar regras e a trabalhar em equipe. Essas habilidades são fundamentais para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos responsáveis e colaborativos. Portanto, é essencial que as crianças tenham tempo e espaço para brincar na educação infantil. As atividades lúdicas e recreativas devem ser valorizadas e integradas ao currículo escolar, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, as crianças aprendem a ser criativas, cooperativas, resilientes e empáticas, preparando-se para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

As crianças são inseridas em uma das atividades humanas que é a brincadeira, possibilitando estabelecerem uma maneira de apropriar-se e criar novamente a experiência sociocultural dos adultos. A brincadeira estimula a socialização, expande as relações e colabora para a construção da identidade, formando a imagem que a criança tem de si, do outro e do mundo. Vejamos o que afirma Arce:

A passagem de um estágio [de desenvolvimento] para outro é marcado não por uma simples evolução, mas sim por uma revolução que trará mudanças qualitativas na vida da criança. Este processo não pode ser assepticamente separado da inserção da criança na sociedade e do efeito que esta produz em seus interesses, motivações e em seu desenvolvimento intelectual. (ARCE, 2006.p. 107).

Frente ao exposto acima, consideramos o quanto é importante o papel educativo da brincadeira e nos faz estabelecer uma conexão com a função pedagógica da creche e da pré-escola já que nestas instituições, de acordo com os intercâmbios sociais (crianças, pais, professores e outros) que vão se estabelecendo, a criança passa a conhecer o mundo que a cerca, e dependendo do contexto se desenvolve de maneira qualitativa.

Por meio da representação e da experimentação a criança que brinca penetra no mundo do trabalho e, cabe às instituições escolares promoverem a organização dos espaços físicos e sociais, possibilitando a interação com diversos elementos que devem subsidiar a criança a construir e apropriar-se do conhecimento global.

Considerando todas essas condições, presumimos que as instituições, organizadas em torno da brincadeira infantil, poderiam cumprir sua função pedagógica, propiciando à criança a ampliação do seu repertório vivencial e de conhecimentos, almejando a autonomia e a cooperação. Organizada de maneira independente dos adultos, a brincadeira infantil, poderia oportunizar a criança a exercer sua posição social, reiterativa e criadora do trabalho total do meio no qual está inserida, reafirmando o conceito de brincadeira na perspectiva sócio-histórica e antropológica. A brincadeira é uma forma de comportamento específico, definindo uma situação em que esse comportamento adquire uma nova significação, cabendo às instituições de educação infantil tanto em sua estrutura humana quanto física propiciarem condições favoráveis para que as crianças possam desenvolvê-las.

BRINCADEIRAS E O MUNDO TECNOLÓGICO

Atualmente o comportamento social é diariamente influenciado por inúmeros objetos tecnológicos. Computadores, celulares, entre outros são utilizados de maneira tão exagerada que se tornam vícios.

Os jogos eletrônicos, por exemplo, se tornaram uma das formas mais favoritas de entretenimento para adultos e crianças. Com gráficos incríveis, histórias envolventes e interações multiplayer, os games têm conquistado cada vez mais adeptos. Por outro lado, as brincadeiras tradicionais, como pega-pega, amarelinha e queimada, entre ou-

tras, têm perdido espaço para as telas e controles de vídeo games.
Além dos jogos eletrônicos, a internet tem influenciado as brincadeiras. As redes sociais, os aplicativos de mensagens e as plataformas de vídeo tornaram-se locais onde pessoas compartilham memes, desafios e vídeos engraçados. As brincadeiras online têm se tornado uma ferramenta de interação social e entretenimento. Nesse contexto a criança passa ser o epicentro da cultura, isto é, o alvo atingido primeiro e com maior intensidade pelo mercado capitalista, desenvolvendo a prontidão para o consumo de jogos eletrônicos, sites de redes sociais, sem falar na televisão (grande "babá" eletrônica) e demais brinquedos industrializados.
Diante dessa situação o que fazer para educar uma infância globalizada num mundo globalizado? Como as inserir no contexto de brincadeiras baseadas na criatividade e nas interações sociais, sem permanecer nos saudosismos?
É imprescindível ressaltar que as brincadeiras tradicionais possuem um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais, motoras e cognitivas das crianças. Correr, pular, inventar histórias e criar mundos imaginários são atividades essenciais para o crescimento saudável e o bem-estar emocional.
Portanto, é fundamental encontrar um equilíbrio entre as atividades tecnológicas e as tradicionais. Afinal, ambas têm seu valor e contribuem de maneira única para o desenvolvimento humano.
Devemos compreender que a criança que não brinca, apresenta lacunas no seu processo de desenvolvimento e criatividade, pois brincar para a criança é tão sério quanto o trabalho para o adulto. Os brinquedos não reproduzem apenas objetos, reproduzem uma totalidade social, o mundo técnico e científico e o modo de vida atual.
Cabe ao adulto à preocupação com o resgate do espaço do tempo e da naturalidade do brincar infantil e, unindo o útil ao agradável, em vez de tentar impedir a criança de usar os brinquedos contemporâneos, de se envolver na cibercultura, deve-se organizá-los no tempo e espaço junto a outras brincadeiras tradicionais.
Tendo em vista esse contexto, principalmente os profissionais da educação, devem acompanhar as mudanças não como seres disponíveis, mas como agentes transformadores, respeitando a realidade na qual a criança está inserida e descobrindo por meio da pesquisa maneiras eficientes para contribuir com o desenvolvimento de habilidades em nossas crianças, em nossa sociedade para filtrarem as inúmeras investidas da indústria capitalista e assim fazer escolhas mais conscientes. Vejamos o que Libâneo diz:
Que significa essa ideia da escola como "espaço de síntese"? É considerá-la como lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas de intervenção educativa urbana. (LIBÂNEO, 1998, p.31)

Diante do exposto neste tópico fica explícita a necessidade da elaboração de cursos de formação que acompanhe às exigências da sociedade contemporânea, porém sem ceder às imposições da indústria de consumo para que assim possamos colaborar na construção da autonomia das crianças para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva o termo colaborar significa de fato romper com preconceitos e estereótipos que marcaram e ainda marcam o processo educativo, possibilitando desfrutar do melhor dos dois mundos e explorar todas as possibilidades de diversão e aprendizagem que as brincadeiras e a tecnologia têm a oferecer.

CONCLUSÃO

As brincadeiras desempenham um papel fundamental na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, aprendem a se relacionar com os outros, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, e constroem sua identidade e autonomia.
A gênese do brincar remonta aos primórdios da humanidade, sendo uma atividade inata e universal. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram o desejo natural de explorar, experimentar e interagir com o ambiente por meio do brincar. Ao permitir que as crianças tenham tempo e espaço

para brincar de forma livre e espontânea, os educadores, pais e responsáveis estão proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças.

O papel das brincadeiras na educação infantil vai muito além do entretenimento. As brincadeiras são ferramentas poderosas para estimular a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas, a cooperação e a autoexpressão das crianças. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a enfrentar desafios, a lidar com frustrações, a respeitar regras e limites, e a conviver de forma harmoniosa com os outros.

No entanto, o mundo tecnológico contemporâneo tem trazido novos desafios para o papel das brincadeiras na educação infantil. O fácil acesso a dispositivos eletrônicos e jogos virtuais tem levado muitas crianças a passarem cada vez mais tempo em frente às telas, em detrimento das brincadeiras tradicionais. Isso pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e motoras das crianças, bem como limitar sua capacidade de explorar e interagir com o mundo real.

Diante desse cenário, é fundamental que educadores, pais e responsáveis valorizem e incentivem as brincadeiras tradicionais e ao ar livre, que proporcionam experiências sensoriais, físicas e sociais essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças. É importante também que haja um equilíbrio entre o uso de tecnologia e o tempo dedicado às brincadeiras, de modo a garantir que as crianças tenham uma infância rica em experiências variadas e enriquecedoras.

Em suma, as brincadeiras desempenham um papel crucial na formação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida. Ao reconhecer a importância do brincar na educação infantil e proporcionar oportunidades para que as crianças brinquem de forma livre e criativa, estamos investindo no futuro de uma sociedade mais saudável, feliz e equilibrada.

Além disso, as brincadeiras também são uma forma eficaz de promover a inclusão e a diversidade, pois permitem que as crianças expressem sua individualidade, descubram suas preferências e se relacionem com os outros de forma respeitosa e empática. Ao brincar juntas, as crianças aprendem a valorizar as diferenças, a trabalhar em equipe e a desenvolver habilidades de comunicação e colaboração, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Por outro lado, as brincadeiras também podem ser uma poderosa ferramenta terapêutica, ajudando as crianças a lidar com situações de estresse, ansiedade e traumas. O ato de brincar permite que as crianças expressem suas emoções, processem suas experiências e encontrem soluções para os desafios que enfrentam, promovendo assim o bem-estar emocional e psicológico dos pequenos.

Diante disso, reforçamos que os educadores, pais e responsáveis reconheçam o valor intrínseco das brincadeiras na educação infantil e dediquem tempo e recursos para promover e estimular o brincar nas crianças. Ao criar ambientes seguros, acolhedores e estimulantes para que as crianças possam explorar, experimentar e se desenvolver por meio das brincadeiras, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, resilientes e empáticos, capazes de enfrentar os desafios e adversidades da vida com coragem e determinação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras Tradicionais do Brasil. Vol. I a VIII. São Paulo, FAPESP/LSÃO PAULO.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil. São Paulo, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RESUMO
Este artigo discute a importância da poesia na Educação Infantil, destacando sua função no desenvolvimento da sensibilidade, da linguagem e do pensamento criativo das crianças. A experiência relatada envolve a apresentação do poema: "O Girassol", de Vinícius de Moraes, utilizando recursos como leitura expressiva, musicalização e dramatização a fim de tornar o contato com a poesia mais envolvente e significativo. A metodologia adotada baseia-se em práticas lúdicas e interativas, que respeitam a natureza expressiva da infância e estimulam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Os resultados demonstram que a poesia, quando trabalhada de forma dinâmica, pode despertar o encantamento e promover uma aproximação natural das crianças com a literatura. Observou-se que a musicalidade, o ritmo e a repetição presentes no poema facilitaram a memorização e a interação das crianças com o texto poético, tornando a experiência prazerosa e estimulante. O estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a poesia como experiência multissensorial, indo além de seu uso apenas como instrumento didático. Conclui-se que a poesia deve estar presente no cotidiano escolar de maneira criativa e sensível, proporcionando às crianças um contato genuíno com a arte da palavra.
Palavras-chave: Poesia Infantil; Educação Infantil; Literatura Infantil; Arte; Lúdico.

INTRODUÇÃO
A poesia na Educação Infantil tem um papel essencial no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética das crianças. Diferente de outros textos literários, a poesia se destaca por sua musicalidade, ritmo e jogo simbólico, elementos que dialogam diretamente com o universo infantil pela dimensão multissensorial. No entanto, a maneira como a poesia é introduzida na escola pode determinar a relação que las crianças estabelecerão com esse gênero literário. Quando apresentada de forma mecânica ou excessivamente pedagógica, a poesia perde seu caráter lúdico e afetivo, tornando-se um exercício de memorização sem significado. Dessa forma, é fundamental refletir sobre estratégias que permitam às crianças vivenciarem a poesia de maneira prazerosa e envolvente.
A problemática, que norteia este estudo, baseia-se na seguinte questão: como a poesia pode ser trabalhada na Educação Infantil de forma significativa, respeitando a natureza sensível e expressiva da criança? Embora pesquisas apontem a afinidade natural da infância com a poesia, é comum que as experiências escolares não explorem esse potencial, resultando em práticas que desmotivam o contato com a linguagem poética. Este cenário reforça a necessidade de abordagens que tornem a poesia uma experiência sensorial, lúdica e interativa, capaz de despertar o encantamento e a apreciação estética desde os primeiros anos escolares.
Com base nessa questão, este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica com o poema "O Girassol", de Vinícius de Moraes, explorando diferentes estratégias para aproximar as crianças da poesia. A metodologia utilizada foi a de um relato de experiência, fundamentado em referenciais teóricos sobre Literatura Infantil e práticas pedagógicas para a introdução da poesia na Educação Infantil. A experiência foi conduzida em uma turma de crianças pequenas e envolveu a leitura expressiva do poema, atividades musicais, dramatização e produção artística, permitindo múltiplas formas de interação com o texto poético.
No relato da experiência, foi descrito o processo de mediação da poesia em sala de aula, destacando como a combinação de elementos sonoros, rítmicos e imagéticos favoreceu o envolvimento e a participação das crianças. A análise dos resultados evidenciou a importância de um trabalho pedagógico que valorize a ludicidade, a oralidade e a criatividade no ensino da poesia. Observou-se que a exploração multissensorial do poema fortaleceu o vínculo das crianças com a poesia, na qual tiveram um contato direto com a arte da palavra. Também estimulou sua ex-

pressividade verbal e corporal, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Por fim, este artigo reforça a ideia de que a poesia, quando trabalhada de maneira sensível e interativa, pode ser uma poderosa ferramenta educativa na Educação Infantil. A experiência relatada sugere que a introdução da poesia deve ir além da leitura convencional, incorporando música, movimento e artes visuais para enriquecer a experiência poética das crianças. Assim, pretende-se contribuir para a valorização da poesia no contexto escolar, incentivando práticas que despertem nas crianças o prazer pelo universo poético e literário.

A POESIA INFANTIL E SEU HISTÓRICO

Ao abordar que a poesia infantil faz parte da Literatura Infantil é essencial destacar o longo percurso que esse gênero percorreu até alcançar sua autonomia e reconhecimento como forma de arte. Para Gonçalves (2022), desde suas origens, a literatura destinada às crianças esteve intrinsecamente ligada à educação, sendo utilizada como meio para transmitir valores da burguesia, transformando-se em um instrumento pedagógico a serviço da ideologia dominante. Assim sendo, pode-se depreender que, por muito tempo, a função da Literatura Infantil esteve restrita ao campo educacional, sendo utilizada como um instrumento pedagógico voltada na transmissão de conteúdos escolares. Percebe-se ainda que essa visão reducionista ignorava a potência da literatura como forma de expressão artística, fonte de encantamento e meio de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Com os avanços nos estudos sobre a infância e a educação compreende-se hoje que a Literatura Infantil vai além de mera funcionalidade didática. No entanto, segundo Gonçalves (2022), o vínculo com a Pedagogia fez com que, durante décadas, a Literatura Infantil fosse tratada como um gênero marginalizado, visto como inferior em relação à chamada grande literatura. Esse status resultou em diferentes posicionamentos sobre sua natureza, levando-a a ser compreendida como um gênero menor, associado ao entretenimento, ao passatempo ou ao ensino moralizante. Salienta-se, desse modo, que essa visão impactou especialmente a recepção da poesia infantil, que permaneceu por muito tempo à margem do reconhecimento artístico, pois ela desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade da criança, ampliando o repertório linguístico, ao estimular a imaginação e possibilitar que possa se conectar com diferentes realidades e emoções.

A Literatura Infantil é um instrumento de valorização cultural e social, que permite a criança ter acesso a diferentes narrativas, perspectivas e valores. No campo poético, conforme Gonçalves (2022), o recurso criou uma ruptura com os moldes tradicionais da poesia, pois trouxe uma renovação aos textos poéticos voltados ao público infantil, permitindo que essa produção adquirisse maior prestígio. Somente nas últimas décadas, a poesia infantil conseguiu consolidar-se como arte, à medida que seus criadores passaram a tratá-la sob uma nova perspectiva, afastando-a do didatismo moral e inserindo-a na poética contemporânea. Constata-se, por meio desta afirmação, que esse movimento possibilitou à poesia infantil alcançar o mesmo nível de reconhecimento da poesia destinada ao público adulto, tornando-se uma forma de expressividade para o entendimento e exploração para crianças.

Dessa forma, trabalhar com poesia na Educação Infantil deve ser visto como um direito da criança, inserida no cotidiano escolar como recurso didático, experiência estética e emocional, com o objetivo de promover a formação de leitores críticos e sensíveis. Caberia ao ambiente escolar o papel de garantir um contato significativo com esse gênero literário. Desse modo, ao proporcionar momentos de leitura prazerosa e interativa, a criança poderá desenvolver, desde cedo, o gosto e o hábito pela leitura, quando do contato com diversos autores renomados no campo poético.

Entretanto, tiveram outros fatores que contribuíram para o afastamento do trabalho com poesia na Educação Infantil. Gonçalves (2022) analisa que foi uma seleção inadequada de textos, a fragmentação de poemas, abordagens pedagógicas equivocadas e adaptações impróprias da poesia no contexto escolar contribuíram para afastar as crianças dessa expressão artística. Demonstra-se, dessa maneira, que a visão da poe-

sia como mero instrumento pedagógico, em que a perspectiva do adulto se sobrepõe, comprometeu suas possibilidades como forma de conhecimento e experiência estética, o que fez com que, muitas vezes, mostra-se distante do ambiente escolar.

Em muitas situações em sala de aula, o ensino da poesia esteve atrelado a atividades mecânicas como a memorização forçada de versos e a busca por significados prontos, sem espaço para a fruição e a interpretação livre. Essa forma rígida de abordagem desconsiderou a natureza sensorial e brincante da poesia, transformando-a em exercício escolar cansativo, em vez de uma experiência envolvente, lúdica e prazerosa.

Pesquisas sobre letramento literário e práticas educativas mostram que a poesia, quando apresentada de forma adequada, tem um grande potencial para enriquecer a experiência leitora da criança. Como analisa Bordini (1989, p. 63), "na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita". Portanto, constata-se que ao valorizar a sonoridade das palavras e o jogo com a linguagem e a expressividade dos versos, a poesia torna-se um convite ao encantamento, à experimentação, favorecendo tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o prazer estético.

Ainda se destaca como fator importante dessa reflexão realizada por esse autor, que apesar das transformações trazidas pelos avanços tecnológicos, que ampliaram o acesso das crianças à cultura por meio da televisão, da internet e de um vasto universo virtual de criação e leitura, o vínculo infantil com a poesia ainda pode permanecer. Entretanto, a maneira como a escola conduz o estudo, a leitura e o trabalho com textos poéticos contribuem na maioria das vezes para o rompimento dessa relação. Por isso, a poesia deve estar presente nos conteúdos escolares e os professores precisam conhecer tanto a produção contemporânea voltada para o público infantil quanto às especificidades desse gênero, compreendendo o que deve ser valorizado nessas obras.

A musicalidade do poema pode ser expressa por meio dos ritmos e dos efeitos sonoros, pois facilita captura a atenção e estimula a percepção física do leitor ou do ouvinte. Bordini (1989) reafirma tal possibilidade propondo que a poesia, por sua própria constituição, proporciona um aprendizado singular, pois envolve o leitor tanto no nível sensorial quanto no cognitivo e emocional. Dado que demonstra a importância das obras poéticas para ampliar as imagens e representações evocadas pelo texto poético. Assim sendo, pode-se inferir que as poesias despertam reflexões e emoções nas crianças, criando um espaço de vivência e experiência subjetiva.

Ressalta-se ainda que esse envolvimento sensorial ocorre por meio da sonoridade das palavras, do ritmo das frases e da cadência dos versos, elementos que tornam a experiência poética única e marcante. A teoria de Bordini (1989) destaca um aspecto essencial da poesia, sua capacidade de envolver o leitor de maneira integral, ultrapassando uma abordagem meramente racional. Percebe-se por esta argumentação que os outros gêneros textuais frequentemente se estruturam a partir da lógica argumentativa ou narrativa, por outro lado a poesia se distingue pela força de sua linguagem além de mobilizar os sentidos e a afetividade.

Por meio das imagens e metáforas, o poema convida o leitor a construir significados a partir de suas próprias vivências e emoções, promovendo uma leitura subjetiva e aberta. A poesia comunica ideias, cria atmosferas e sentimentos, favorecendo uma relação mais íntima e pessoal com o texto. No contexto da educação, essa característica torna a poesia um recurso valioso para o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento simbólico das crianças e exploração multissensorial.

No entanto, para que esse potencial seja plenamente explorado, é fundamental que o ensino da poesia na escola vá além de uma abordagem técnica ou meramente instrumental, permitindo que os alunos experimentem a musicalidade e a expressividade do poema de maneira lúdica e prazerosa. Assim como o poeta constrói sua obra a partir de sua subjetividade, a criança também está em um processo contínuo de construção de seu universo interior.

Desse modo, a poesia desempenha um papel fundamental na formação infantil, indo

além de seu valor estético e literário para se tornar uma experiência sensível, lúdica e transformadora. Sua musicalidade, ritmo e imagens simbólicas permitem que a criança explore a linguagem de maneira intuitiva e criativa, desenvolvendo tanto a imaginação quanto a capacidade de expressão. Além disso a poesia possibilita um olhar mais profundo sobre o mundo, estimulando a reflexão, a empatia e o contato com diferentes emoções.

Em síntese, para que a poesia cumpra plenamente seu papel na infância, é essencial que seja trabalhada de forma significativa no ambiente escolar e familiar. Isso implica na valorização da qualidade literária dos textos, na criação de experiências prazerosas de leitura e na compreensão de que a poesia não deve ser reduzida a um instrumento pedagógico, mas sim reconhecida como um espaço de liberdade e descoberta. Quando bem apresentada, a poesia torna-se um meio de expressão artística, uma ponte entre a criança e sua própria subjetividade, contribuindo para seu crescimento emocional, intelectual e social.

A POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, da autonomia e da sensibilidade. Durante essa fase, as crianças aprendem explorando o mundo por meio da brincadeira, da imaginação, das interações sociais e experiências multissensoriais. Assim como a arte e a literatura, a poesia na Educação Infantil deve proporcionar vivências significativas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, respeitando o universo infantil e suas particularidades.

Nesse contexto, constata-se que a poesia se revela um recurso essencial, pois sua musicalidade, ritmo e imagens simbólicas dialogam diretamente com o modo como as crianças percebem e experimentam o mundo. Cunha (1989) ratifica esse argumento, pois há uma tendência natural da criança para a poesia, já que o universo infantil, assim como o poético, é permeado por fantasia, imaginação e sensibilidade. Percebe-se, a partir disso, que as crianças frequentemente se expressam de maneira poética em suas falas espontâneas, demonstrando uma forte afinidade com a linguagem figurada e a musicalidade das palavras.

Na Educação Infantil, é importante que a poesia seja trabalhada de maneira significativa, priorizando a qualidade literária dos textos e respeitando o modo peculiar como as crianças interagem com a linguagem poética. Em contraponto, a autora Cunha (1989), analisa que a criança tende a se encantar primeiro pela música e, em seguida, pela poesia. Isso se deve ao fato de que ambas compartilham uma estrutura rítmica e melódica, além de um forte apelo afetivo, que encontra ressonância na sensibilidade infantil. Desse modo, cabe aos educadores trazerem a poesia no seu planejamento com o objetivo de ampliar o contato com este gênero literário, textos poéticos para encantarem as crianças pequenas.

Atualmente, existem livros de poesias favoráveis para apreciação do público infantil. Com relação à escolha das poesias, durante muito tempo, os livros infantis continham poemas que impunham valores como amor à Pátria, respeito à natureza e boas ações de maneira dogmática, o que distanciava a criança da experiência estética e imaginativa que a poesia poderia proporcionar. Cunha (1989) ressalta que a poesia não deve ser escrita exclusivamente para crianças, pois, quando isso ocorre, corre-se o risco de limitar seu potencial artístico, tornando-a excessivamente moralizadora ou pueril. Dessa forma, é necessário ressaltar que se compreende a concepção de Educação Infantil como um espaço de experimentação e descobertas, em que a criança deve ser incentivada a explorar diferentes formas de expressão, sem imposições rígidas ou reduções pedagógicas que comprometam o prazer da leitura.

Dessa maneira, ao inserir a poesia na Educação Infantil de forma cuidadosa e prazerosa, em que se garanta que os textos selecionados sejam ricos em musicalidade, imaginação e emoções autênticas, cria-se um ambiente que favorece a formação literária, o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da expressão individual da criança. Assim, a poesia deixa de ser vista como um instrumento pedagógico rígido e passa a

ocupar seu verdadeiro papel, um espaço de liberdade, encanto e descoberta no universo infantil.

Para que a poesia conquiste um espaço significativo na Educação Infantil, é fundamental que as escolas valorizem a sensibilidade e a fantasia como elementos centrais na escolha e no trabalho com os textos poéticos. Quanto menos a poesia se pautar em conceitos abstratos e quanto mais explorar o sensorial e o emocional, mais acessível e atraente ela será para as crianças. Salienta Lajolo (1993) que a importância do ritmo, um dos fundamentos da arte e da poesia, deve estar presente de maneira marcante nos poemas voltados para esse público, pois auxilia na apreensão intuitiva da linguagem e na construção de significados por meio da sonoridade. Acrescenta-se outro fator fundamental a ser destacado: a rima, ainda que não seja um requisito indispensável para a poesia, é um recurso altamente apreciado pelas crianças, pois amplia o caráter lúdico do texto e facilita sua memorização.

A simplicidade da linguagem é outro fator determinante para que o poema seja bem recebido pela infância. O excesso de ornamentos estilísticos, que muitas vezes torna a poesia densa e inacessível até para o público adulto, é ainda mais inadequado quando se trata do universo infantil. Cunha (1989) ressalva, no entanto, que a simplicidade não deve ser confundida com a ausência de recursos figurativos. As crianças possuem uma relação espontânea e natural com a metáfora, uma vez que, em suas falas cotidianas, frequentemente estabelecem comparações inusitadas e inventam expressões carregadas de imagens simbólicas. Entretanto, se aponta que figuras que exigem um pensamento lógico mais elaborado, como a metonímia, são menos usuais nessa fase e podem tornar o poema menos intuitivo para elas.

Essa característica da poesia continua relevante na Educação Infantil. O uso de versos rimados, cantigas e parlendas ajuda no desenvolvimento da linguagem, da memória e da consciência fonológica, habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Acrescenta-se ainda que a musicalidade da poesia cria uma experiência sensorial que fortalece o envolvimento emocional e cognitivo da criança com a aprendizagem.

A estrutura formal do poema também influencia sua recepção. Versos e poemas curtos, por exemplo, são mais indicados para a infância, pois respeitam a capacidade de concentração da criança e permitem que ela perceba o ritmo com mais clareza. Para Gonçalves (2022), textos extensos ou de estrutura fixa, como o soneto, podem ser mais difíceis de serem assimilados nesse primeiro contato com a poesia. Desse modo, caberia aos educadores trabalharem com a poesia modernista, por sua flexibilidade, proximidade com a linguagem cotidiana e por tender a ser mais atraente para o público infantil, pois reflete experiências e formas de expressão que se aproximam da percepção infantil na sua interação com o mundo.

O trecho destaca pontos fundamentais sobre a relação da poesia com a infância, reforçando a ideia de que a musicalidade, a ludicidade e a simplicidade são elementos essenciais para que a criança se aproxime desse gênero literário. Sugere-se que a recepção da poesia infantil depende, em grande parte, de como ela é estruturada e apresentada às crianças. Essa perspectiva está alinhada a estudos sobre a aquisição da linguagem poética na infância, que enfatizam a importância do jogo sonoro e da expressividade rítmica na experiência estética dos pequenos leitores.

Dessa maneira, percebe-se que o sucesso da poesia na Educação Infantil depende não do texto, também da forma como ele é trabalhado e apresentado no ambiente escolar. Valorizar a ludicidade, o ritmo e a musicalidade, respeitando a sensibilidade e o imaginário infantil, é essencial para que a poesia cumpra seu papel de despertar o encantamento e o prazer da leitura nas crianças.

A poesia é uma das manifestações artísticas mais ricas e expressivas, seu trabalho na escola deve considerar tanto suas representações poéticas quanto seu caráter folclórico. Para que a criança desenvolva uma relação significativa com o texto poético, é essencial que ele seja apresentado na Educação Infantil de maneira envolvente, seja por meio da leitura ou da oralidade, de modo que se torne uma fonte de encantamento.

O contato com a poesia nessa etapa escolar possibilita o deleite e a fruição estética, a construção de um apreço pela beleza da

linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do gosto estético e da sensibilidade artística. Além disso, os versos poéticos possuem um papel fundamental na ampliação do pensamento, na estimulação da criatividade e na aquisição da linguagem, visto que trabalham ritmos, sonoridades e imagens que enriquecem o repertório infantil.

A principal finalidade da poesia na Educação Infantil é despertar na criança a emoção poética, promovendo experiências que provoquem encantamento e reflexões. O papel do professor é essencial neste contexto, pois sua postura e envolvimento com a poesia influenciarão diretamente a forma como os alunos irão percebê-la e apreciá-la. Cabe ao educador apresentar os textos de maneira inspiradora, permitindo que a criança explore o universo poético de forma prazerosa e significativa, garantindo, assim, que a poesia cumpra sua função de sensibilizar e enriquecer a experiência educativa.

Para isso acontecer é necessário, uma formação docente que prepare os professores para explorar a poesia em sua plenitude. A dificuldade em trabalhar textos poéticos muitas vezes decorre de uma concepção reduzida sobre seu papel na escola, tratando-a apenas como um suporte pedagógico ou uma atividade esporádica. No entanto, quando a poesia é compreendida como uma forma de expressão e descoberta, o professor assume o papel de mediador de vivências que estimulam a sensibilidade, o encantamento e apreciação estética desde a infância.

Em suma, a formação docente deve ser permanente para ampliar o seu repertório literário, formas para capacitá-lo a criar práticas significativas, nas quais a poesia seja vivenciada de forma lúdica, interativa e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Para que a poesia ocupe um lugar significativo na Educação Infantil, é fundamental que os professores sejam preparados para enxergá-la além de um instrumento didático, compreendendo seu valor artístico e sua capacidade de despertar encantamento e apreciação estética nesta modalidade de ensino.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POEMA “O GIRASSOL”

Este projeto foi realizado com crianças da Educação Infantil, em uma escola da Prefeitura de São Paulo, na zona leste. Explorou-se a poesia “O Girassol” de Vinicius de Moraes. O objetivo foi estimular a oralidade, a imaginação, a expressão artística e a relação com a natureza, integrando os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

O desenvolvimento das atividades pedagógicas se deu pela Leitura e Oralidade, Exploração Multissensorial, Artes Visuais, Música e Movimento, Contato com a Natureza. Trabalhou-se os seguintes campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2017): “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Corpo, gestos e movimentos”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

O projeto começou com a leitura e declamação do poema. Foi feita de forma lúdica, com variação de entonação e gestos para envolver espontaneamente, ressaltando-se o interesse pela sonoridade das palavras. As crianças compartilharam suas impressões sobre o poema, expressando emoções e se reconhecendo na coletividade. A figura 1 mostra este poema ilustrado, denominado “O Girassol”, de Vinicius de Moraes, poema que faz parte do livro Arca de Noé (MORAES, 1980), um texto literário que encanta pela simplicidade e musicalidade de seus versos. Por meio de uma linguagem leve e acessível ao universo infantil, o poeta descreve a beleza e movimento do girassol, uma flor que se destaca por seguir a trajetória do sol.

FOTO 1 – LETRA DA MÚSICA “O GIRASSOL”



FONTE: PINTAREST. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/408983209920511527/, 2025.

Além de seu valor literário, o poema "O Girassol" traz elementos diferenciados sobre o mundo natural, incentivando a observação e a conexão com as plantas. Sua estrutura rimada e melódica também favorece a oralidade, permitindo que seja trabalhado de forma lúdica na Educação Infantil.

Após a leitura, apresentou-se imagens de girassóis, especialmente, os quadros de Van Gogh "Os Girassóis", com a proposta de levar as crianças a apreciarem as obras de artes, fruíram a experiência com uma pintura coletiva inspirada na poesia. O pesquisador incentivou que cada criança representasse sua visão da flor. Durante a pintura, as crianças exploraram movimentos de pinceladas livres e o uso das mãos para misturar cores. Dessa maneira, experimentaram diferentes técnicas artísticas, observando as formas e cores do girassol.

Em momento posterior, o pesquisador colocou a música do poema, "O Girassol", inclusa no álbum do CD da "Arca de Noé", para que as crianças conhecessem a letra da música e a melodia, incentivando para que as crianças aprendessem, cantassem junto com a música. Finalizou com uma roda, em que elas giraram com o incentivo do poema musicado. Quando terminou a música fizeram outra roda e imitaram os girassóis, girando para seguir o sol.

Outra etapa do projeto foi uma visita ao jardim da escola, em que puderam observar girassóis e outras flores plantadas. As crianças tiveram possibilidade de tocar nas plantas, para perceberem a textura e o cheiro, apenas tomou-se cuidado com as flores que tinham espinhos. Verificaram também o crescimento e as diferenças de cada planta de forma mais simples e rápida.

Os resultados observados pelo pesquisador foi que muitas crianças passaram a repetir e brincar com os versos do poema no dia a dia, demonstrando ampliação do repertório linguístico. Percebeu-se que algumas começaram a criar rimas espontaneamente. Durante a visita ao jardim, as crianças fizeram perguntas sobre o crescimento das plantas e demonstraram curiosidade sobre a relação dos girassóis com o sol. Sugeriram o plantio dessa flor, que foi realizado posteriormente em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado no momento da pintura coletiva e na atividade musical, as crianças exploraram diferentes formas de expressão. Foi uma experiência que evidenciou muita criatividade e crianças com dificuldades motoras conseguiram demonstrar maior amplitude de movimento dentro da roda com facilidade. Ao compartilharem pincéis, tintas e participarem das rodas cantadas, observou-se muitos momentos de cooperação, respeito às produções dos colegas, fator importante neste projeto.

Ressalta-se ainda que algumas crianças pediram para reler o poema em outras ocasiões e sugeriram novas brincadeiras inspiradas sobre o girassol. Ao integrar leitura, arte, música e contato com a natureza, as crianças vivenciaram o poema de maneira ativa, lúdica e prazerosa. Esse processo permitiu que elas escutassem e compreendessem suas emoções, criatividade e percepção do mundo ao seu redor. A combinação dessas linguagens possibilitou uma experiência rica e significativa, na qual a poesia deixou de ser apenas um texto para se tornar uma vivência envolvente, estimulando a imaginação, a interação social e a conexão com o

ambiente.
Essa experiência reforçou a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil, conectando arte, natureza e expressividade, uma estratégia para ter uma conexão com essência da poesia. O projeto possibilitou que as crianças vivenciassem a poesia de forma dinâmica e interativa. Promoveu um trabalho de exploração multissensorial, ao envolver aspectos linguísticos, sensoriais, motores e socioemocionais. Destaca-se que elas se encantaram com a sonoridade dos versos, a beleza das cores e a dinâmica do movimento dos girassóis. Pode-se perceber, desse modo, como a poesia teve um papel relevante para despertar nas crianças o interesse pela literatura.

CONCLUSÃO

A experiência relatada evidencia que a poesia tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois dialoga diretamente com a sensibilidade, a imaginação e a expressividade das crianças. Ao ser trabalhada de maneira lúdica e interativa, a poesia deixa de ser um mero exercício de memorização e se transforma em uma experiência estética e sensorial enriquecedora. No caso da experiência com o poema "O Girassol", de Vinícius de Moraes, a combinação entre oralidade, musicalidade e outras atividades desenvolvidas possibilitou uma vivência poética significativa, aproximando as crianças do universo literário de forma prazerosa e espontânea, o que poderia ser reconhecido como um verdadeiro vínculo com a arte da poesia.
Os resultados observados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que respeitem a natureza expressiva da infância e valorizem a poesia como uma forma de conhecimento e experimentação do mundo. A resposta positiva das crianças às atividades propostas demonstra que o trabalho com a poesia deve ir além da leitura convencional, incorporando elementos como ritmo, gestos, sons e imagens. Dessa forma, a poesia se torna um instrumento poderoso para estimular o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da sensibilidade artística.
Além disso, a presente pesquisa apontou a necessidade de uma formação docente, que capacite os professores a explorarem a poesia em toda a sua riqueza. Muitas vezes, a resistência ao trabalho com textos poéticos está associada a uma visão limitada sobre sua função na escola, restringindo-a como um recurso didático ou a uma atividade pontual. No entanto, ao compreender a poesia como um meio de expressão e descoberta, o professor pode atuar como mediador de experiências que promovam o encantamento e a apreciação estética desde a infância.
Diante dessas reflexões, concluiu-se que a poesia deve ocupar um lugar de destaque na Educação Infantil, sendo apresentada às crianças de maneira envolvente e significativa. Para isso, é essencial que as práticas pedagógicas sejam planejadas com sensibilidade e criatividade, permitindo que a poesia seja vivenciada de forma integrada a outras linguagens. Dessa maneira, o texto poético contribui para o desenvolvimento literário das crianças na construção de uma relação afetiva e duradoura com a arte da palavra, abrindo possibilidade para novas pesquisas na exploração da temática abordada.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. da G. Poesia e consciência linguísticas na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et al. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2017.Disponível:http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 05 mar. 2025.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1989.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheli. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. 2022. Disponível em: http://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdfAcesso em: 12 mar.2025.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

PINTEREST. Poema Ilustrado: "O Girassol", Vinicius de Moraes. 2025. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/408983209920511527/. Acesso em: 24 mar. 2025.

MORAES. Vinícius de. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1980.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, CINEMA E TEATRO NA EDUCAÇÃO

LUCIENE ROSA DE OLIVEIRA EDA

RESUMO

A contação de histórias, o cinema e o teatro desempenham papéis significativos na educação, oferecendo experiências enriquecedoras para os estudantes. A contação de histórias, por exemplo, não apenas estimula o interesse pelas narrativas, mas também promove o desenvolvimento da linguagem, imaginação e compreensão emocional. O cinema, por sua vez, proporciona uma poderosa ferramenta visual e auditiva para transmitir conceitos complexos. A linguagem cinematográfica pode ser utilizada para explorar diferentes culturas, contextos históricos e perspectivas, enriquecendo a compreensão do mundo pelos estudantes. O teatro, ao envolver os alunos em representações e encenações, estimula a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão empática. Além disso, o teatro promove habilidades de trabalho em equipe, comunicação eficaz e autoconfiança. Ao integrar essas formas de expressão artística na educação, os educadores oferecem oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos. Essas atividades não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a formação de indivíduos críticos, criativos e bem adaptados ao mundo contemporâneo.

Palavras-chaves: Arte; Educação; Teatro; Escola, Cinema, Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema é motivada pela longa discussão em torno do papel da arte e do teatro no processo de desenvolvimento educacional, especialmente no que diz respeito ao universo lúdico e à sua influência no desenvolvimento psicomotor dos alunos. A arte e o teatro não são apenas disciplinas isoladas, mas abordagens pedagógicas poderosas que transcendem a sala de aula, impactando o desenvolvimento holístico dos estudantes.

No contexto educacional, a arte e o teatro são ferramentas dinâmicas que têm o potencial de estimular a criatividade, expressão emocional e socialização. Através de atividades artísticas, os alunos não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas também aprimoram aspectos psicomotores, como coordenação, equilíbrio, noção espacial e controle motor fino.

O teatro, em particular, desempenha um papel fundamental na promoção da expressão corporal e na ampliação das habilidades psicomotoras. A interpretação de papéis, a movimentação no espaço cênico e a execução de coreografias contribuem para o desenvolvimento da consciência corporal e da coordenação motora global. Além disso, o teatro proporciona oportunidades para aprimorar a expressão facial, vocal e gestual, contribuindo para a comunicação não verbal e a consciência emocional.

Ao integrar a arte e o teatro na educação, cria-se um ambiente que favorece a aprendizagem ativa e participativa. A abordagem lúdica dessas disciplinas não apenas torna o processo educacional mais envolvente, mas também permite que os alunos explorem sua criatividade de maneira significativa, aplicando conceitos teóricos de forma prática.

A influência dessas práticas artísticas no desenvolvimento psicomotor dos alunos vai além das habilidades físicas. O engajamento em atividades artísticas promove a autoconfiança, auto expressão e autoconhecimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Através da arte e do teatro, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a compreender diferentes perspectivas e a desenvolver empatia.

Por fim, a inclusão dessas práticas no currículo escolar contribui para uma educação mais completa e integrada. O desenvolvimento psicomotor, associado à criatividade e à expressão artística, cria uma base sólida para o aprendizado em outras áreas. Essa abordagem holística prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, onde habilidades sociais, emocionais e criativas

são cada vez mais valorizadas.
Em síntese, a discussão sobre a arte e o teatro como ferramentas de desenvolvimento na educação reflete a necessidade de reconhecer e valorizar a importância do lúdico e da expressão criativa no processo educacional. Essas práticas não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também desempenham um papel significativo no desenvolvimento psicomotor e no crescimento integral dos alunos.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E DO TEATRO, COM SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80.

Dê acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Vemos nos PCN como a leitura pode ser prazerosa e envolver o seu ouvinte, e o levar a lugares aonde ele nunca imaginou poder estar, o poder da história esta em quem a conta e a maneira como ela é contada.
O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos dramatizadores de história mesmo fora do contexto da escola, mostrando as varias maneira de se dramatizar uma história. Acreditamos que ela deve ser muito bem contada, para poder envolver seus ouvintes e desta maneira pode atingir objetivos, desenvolvendo o raciocínio das crianças e ajudando na sua identidade, dentre outros aspectos.
De acordo com Jorge (2003) é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escutar em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura.
Neste sentido, podemos dizer que os profissionais dramatizadores de história desenvolvem um trabalho que não é somente o dramatizar a história é o de envolver-se com a história. Não existem regras pode ser feito através de cenários, figurinos, objetos, músicas, gestos ou se utilizando somente da própria voz.
Acreditamos assim que uma das maneiras de desenvolver o hábito e o prazer da leitura é colocando-os em contato com a Contação e leitura de histórias para as crianças.
O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre dramatizador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. Dramatizar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.
Percebemos que cultivar o hábito da leitura desde cedo nas crianças para que se tornem adultos leitores. Os dramatizadores de história incentivam este hábito da leitura até mesmo no público jovem e adulto, pois trás, através dos seus contos, culturas, ensinamentos, aprendizagens.
Antigamente, as pessoas reuniam-se ao redor da fogueira pra dialogar e dramatizar os acontecimentos. Era uma maneira de poderem guardar suas tradições e sua língua, e assim era passado o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. Nesta roda informal, era transmitido os conhecimentos de geração para geração, as crenças, mitos, os costumes e valores a serem guardados, no entanto, na cultura urbana, tem se perdido esta tradição.

Desde os primórdios as histórias fazem parte da vida das pessoas através delas são contados fatos culturais, familiares, sociais. Esta pratica vem se reproduzindo através de muito tempo mesmo sendo de maneira não intencional, mesmo assim alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período mais significativamente quando ouvem histórias desde pequenos. É nesta fase também que as crianças necessitam de conviver com alguns fatos

da vida, como nascimento, separação e até mesmo a morte e as histórias neste momento são utilizadas como uma ferramenta para que se possam superar estes momentos e ver que estes fatos fazem parte da vida de todos nos e que é necessário que aprenda a se conviver com eles.

As primeiras lembranças das pessoas são o ver, o sentir e ouvir, e dramatizar histórias desde cedo para as crianças é cultivar uma interação aproximar os indivíduos envolvidos criando um relacionamento de afetividade entre quem conta e quem ouve desta forma as pessoas ficam felizes e ao mesmo tempo fica mais fácil de entender as diferenças e nos fazer mais flexíveis para resolver algumas situações.
O exercício de dramatizar histórias ensina a quem conta e a quem ouve, possibilitando debater vários assuntos do dia a dia das crianças além de aspectos relacionados á ensinar cidadania, além de desenvolver o seu imaginário que tanto encanta a todos. Diante disso temos a parte lúdica, despertando a arte, o interesse pela escrita, oralidade e leitura.
Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.
Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.
O teatro é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.



Figura 1 –Balé clássico ,cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source) .



Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 4 xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, e viva dentro do teatro. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era
usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.
A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.
Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.
Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.
O teatro é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.
O ambiente, mesmo que simples, deve ser favorável à “contação de história”. Pode ser ao ar livre ou em locais fechados, porém é necessário estar livre de qualquer distração ou desconforto. Ruídos, pessoas transitando, excesso de sol, muito frio, muito calor, muito iluminado, pouco iluminado... tudo isso poderá dificultar o trabalho do “dramatizador”. Procure o ambiente e o momento ideais para dramatizar suas histórias.
Como em qualquer área, é importante que o “dramatizador” busque aperfeiçoamento contínuo. Algumas universidades, como, por exemplo, a Faculdade Paulista de Artes, possuem cursos de especialização em “contação de histórias”.

RESULTADOS E DICUSSÃO

Considerando o conceito de arte e arte-educação, discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas. Desenvolver atividades socioeducativas e pedagógicas que tenham foco na construção de um espaço de convivência fraterna, fortalecendo

através do teatro os vínculos familiares, desenvolvendo o aumento da confiança e autoestima nas crianças.

Através de dinâmicas, exercícios e jogos teatrais, podemos fortalecer o crescimento intelectual, social e humano de cada criança. O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensino/aprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta

realidade das escolas e grupos de professores do educação infantil no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do educação infantil, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a

relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando da Educação infantil deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas

e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento. A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos
com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção,

estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e pos-

turas corporais.
A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.
A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.
Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos da Educação infantil não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .
O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando

em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor de Artes e Teatro vai muito além da transmissão de conhecimento técnico; ele é um facilitador do processo de construção de conceitos pelos alunos, buscando estimular não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. A promoção do senso crítico nos alunos ocorre por meio do estímulo ao debate e diálogo aberto, criando um ambiente propício para a expressão de ideias e perspectivas diversas.
Ao invés de apenas fornecer respostas prontas, o professor de Artes e Teatro deve incentivar os alunos a questionarem, analisarem e interpretarem os conteúdos de maneira autônoma. Isso contribui para a formação de cidadãos capazes não apenas de absorver informações, mas também de desenvolver um pensamento crítico que os habilite a enfrentar os desafios complexos da sociedade.
O diálogo aberto e o debate em sala de aula não apenas aprimoram as habilidades argumentativas dos alunos, mas também fomentam um ambiente de aprendizado colaborativo. A troca de ideias e perspectivas enriquece o processo educacional, permitindo que os estudantes desenvolvam empatia, compreensão e tolerância diante de diferentes pontos de vista.
Além disso, o professor de Artes e Teatro deve reconhecer a importância de formar alunos não apenas com conhecimento, mas também com argumentos sólidos. O estudo aprofundado do conteúdo a ser aplicado é essencial para transmitir informações de maneira precisa e para estimular o pensamento crítico dos alunos. A busca constante pela compreensão aprofundada dos temas propicia uma abordagem mais rica e significativa, motivando os alunos a se envolverem de forma mais ativa no processo de aprendizagem.
A formação de cidadãos capazes de liderar, questionar e analisar de forma crítica é cru-

cial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e

equitativa. O professor de Artes e Teatro desempenha um papel fundamental nesse processo, moldando não apenas o conhecimento técnico, mas também as habilidades interpessoais e cognitivas dos alunos.
Ao cultivar um ambiente educacional que promove a autonomia intelectual, o professor de Artes e Teatro contribui para a construção de uma base sólida para a formação de cidadãos responsáveis e críticos. Essa abordagem pedagógica vai ao encontro das demandas contemporâneas, preparando os alunos para enfrentar os desafios complexos da sociedade atual com uma perspectiva informada e reflexiva.

Em resumo, o professor de Artes e Teatro desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes, promovendo o pensamento independente, o diálogo aberto e o aprofundamento no conhecimento. Essas práticas pedagógicas não apenas enriquecem o processo educacional, mas também preparam os alunos para se tornarem líderes e agentes de transformação em suas comunidades e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Arte. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social Arte. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. Arte Infantil. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paul,1996.

O CÉREBRO DA CRIANÇA

LUCINÉIA DE FÁTIMA DA SILVA

RESUMO

O cérebro da criança é um universo fascinante em constante desenvolvimento, repleto de mistérios a serem desvendados. Compreender seu funcionamento e potencial é crucial para garantir um crescimento saudável e uma aprendizagem eficaz. Nesse contexto, este texto se propõe a explorar os objetivos, justificativas e hipóteses relacionadas ao estudo do cérebro infantil. Os objetivos desse artigo são: Compreender o processo de desenvolvimento cerebral na infância; identificar fatores que influenciam o desenvolvimento cerebral; promover estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo. A fase inicial da vida é crucial para o desenvolvimento cerebral, influenciando diretamente a saúde mental e cognitiva futura da criança. A exposição a ambientes enriquecedores e atividades estimulantes pode promover conexões neurais mais eficientes e duradouras. Hipotetiza-se que o equilíbrio emocional na infância possa potencializar as habilidades cognitivas e a capacidade de aprendizagem. Supõe-se que uma alimentação adequada e um sono de qualidade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento saudável do cérebro infantil. Portanto, explorar o cérebro da criança é essencial para garantir um futuro promissor e saudável para as gerações vindouras. A pesquisa nesse campo não apenas amplia nosso conhecimento científico, mas também orienta práticas educacionais e políticas públicas voltadas para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Crescimento Saudável; Desenvolvimento Cerebral; Fase Inicial.

INTRODUÇÃO

A educação de hoje está sendo desafiada a responder com inovação na formação de professores, tanto em sua formação inicial quanto em sua atualização profissional por meio da ciência. Estamos diante de um novo paradigma educacional que está evoluindo e se distanciando das tradições educacionais profundamente enraizadas no ensino e que têm influências negativas infelizes na aprendizagem.

As metodologias de ensino-aprendizagem comumente adotadas em diferentes níveis de ensino, da pré-escola ao ensino superior, estão de fato destinadas a sofrer profundas mudanças ou a serem eliminadas nas práticas docentes. Hoje, graças à pesquisa e ao diálogo interdisciplinar entre ciências cognitivas e neurociências, a educação está trazendo uma mudança real.

Segundo Ortíz (2015), nos últimos 20 anos se aprendeu mais sobre o cérebro do que em toda a história da humanidade. O século XXI exige um profissional que não adote passivamente as mudanças vertiginosas da sociedade, mas que seja um agente de mudança, um profissional líder, proativo, que não seja um receptor passivo, mas um participante ativo, o que exige que os professores desenvolvam aulas de qualidade e excelência que utilizem estratégias pedagógicas que desenvolvam inteligência, criatividade, pensamento crítico e configuracional.

A verdade é que, diante dessa abordagem, é necessário um toque de maior criatividade na educação, e com razão. Os tempos que passam, a corrente do sistema educacional, obriga a um número infinito de mudanças. Alunos e professores devem ser habilidosos e criativos em suas formas de resolver problemas, em sua tomada de decisão autogerada e produto das demandas educacionais modernas. Nessa ordem de ideias, Barrera e Donolo (2009) afirmam que, por esse motivo, considera-se que a criatividade pode favorecer e acredita-se que é essencial que seja feita. Ainda mais a partir de ambientes universitários, que dia a dia devem ser entendidos como espaços propícios para a construção de conhecimentos inovadores e não meros reprodutores de conhecimento (sem esquecer que ambas as questões são importantes).

Nesse contexto, a neuroaprendizagem é considerada uma ferramenta essencial para o formador destes tempos que sabe que a única maneira segura de alcançar um futuro promissor é contribuir para a formação

de seres capazes de autogestão e autoaperfeiçoamento. A ironia é que aqueles de nós que precisam saber mais sobre esse corpo são os que mais não o conhecem. Portanto, são necessários professores interessados na construção do conhecimento pelos alunos e com sua ajuda para alcançar o significado e a compreensão do conteúdo que estão aprendendo.

RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E NEUROEDUCAÇÃO

É importante identificar as propriedades do cérebro potencialmente aplicáveis na prática educacional, levando em consideração que nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo e consolidando a ideia de uma proposta pedagógica que tem como eixos centrais os resultados da pesquisa neurocientífica e de outras ciências afins, em termos de seu desenvolvimento e funcionamento. Aspectos em que se tem feito progressos surpreendentes qualitativa e quantitativamente e que nos permitiram ter explicações mais adequadas sobre como evoluem e ocorrem os processos cognitivos naturais básicos e de nível superior, a expressão do desenvolvimento emocional e, em geral, como esses aspectos afetam e explicam o desempenho e o comportamento humano.

Com todo esse conhecimento disponível e circulando hoje, a nova proposta educacional parece estar avançando em ritmo seguro, apesar das vozes em contrário de alguns ligados aos paradigmas tradicionais. Isso, no entanto, é o que acontece quando se trata de construir e validar novos conhecimentos e estabelecer novos paradigmas.

Portanto, uma das questões que mais interessa aos comprometidos com a educação e o desenvolvimento de projetos educacionais está relacionada às propriedades do cérebro que podem ser potencialmente úteis para propor estratégias pedagógicas mais eficazes, orientar a aprendizagem eficaz e projetar ambientes escolares que a promovam. De acordo com Reyes (2012), nos diálogos de neurocientistas e pesquisadores de outras disciplinas afins com a comunidade de educadores, várias dessas propriedades foram identificadas, bem como fatores internos e externos que podem constituir importantes variáveis educacionais que, portanto, devem ser levadas em consideração na prática educacional. Alguns deles são bem conhecidos e aceitos, como a plasticidade cerebral, a neurogênese, o papel das emoções na cognição e a identificação de períodos sensíveis a determinados aprendizados. Outras propriedades começam a ser confirmadas e comentadas em publicações recentes (Jensen, 2016) e no livro que serve de referência para este artigo (Caicedo, 2012).

As possibilidades de aplicação à pedagogia das recentes descobertas sobre o funcionamento do cérebro fornecidas pela neurociência e ciências afins complementares, como neuropsicologia, neurociência cognitiva e neuropsicologia, entre outras, geraram compromissos muito sérios entre pesquisadores, educadores, organizações internacionais e instituições de ensino superior de indiscutível prestígio, para considerar novas abordagens teóricas baseadas em evidências, para o desenvolvimento de propostas educacionais compatíveis com o funcionamento do cérebro.

A pedagogia baseada no cérebro, como é entendida hoje, baseia-se em princípios derivados de resultados relevantes de pesquisas sobre o cérebro, que foram selecionados por cientistas de diferentes disciplinas e educadores relacionados para constituir os fundamentos teóricos do novo paradigma e ser a base para o desenho de estratégias pedagógicas e, portanto, o ponto de partida para a adoção de metodologias que possam ser utilizadas na prática.

Falar sobre neuroeducação é mais do que falar sobre um híbrido das ciências da educação e da neurociência. De acordo com as assertivas incluídas a esse respeito, Bejar (2014) esclarece que a linha de pesquisa em neuroeducação tende para a resolução científica de questões sobre o substrato neuronal do sistema cognitivo humano. A neuroeducação ensina um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento da neurociência aplicada. Caicedo (2012) acrescenta que reconhecemos que a neuroeducação ainda é uma ciência nascente, às vezes alguns dos resultados parecem um tanto óbvios e bastante familiares à pedagogia clássica. No entanto, existem estudos que abrem novas linhas de pesquisa neurocientífica para aplicação na

educação.
O foco da neuroeducação está na construção de pontes entre a neurociência básica e suas aplicações na educação para harmonizar as metodologias de ensino dos professores com as técnicas de aprendizagem dos alunos. Obviamente, existe um abismo importante entre o conhecimento pseudocientífico e suas possibilidades em um sistema educacional real que apenas o professor que permanece em contato direto com os alunos em sua sala de aula conhece bem. Ciente dessas dificuldades, parece necessária a figura de um mediador entre o mundo profissional da neurociência e os profissionais da educação. Essa figura é o "neuroeducador". García (2015) assegura que os professores se tornaram instrutores, ditadores de cadeiras, sua missão tem sido transmitir conhecimentos que não são mais válidos, que expiraram. Nesse sentido, as organizações educacionais devem assumir e implementar novos modelos pedagógicos, didáticos e curriculares, bem como novas teorias e estratégias de ensino e aprendizagem.
Os tempos que passam no sistema educacional atual obrigam a um número infinito de mudanças. Alunos e professores devem ser habilidosos e criativos em suas formas de resolver problemas, em sua tomada de decisão autogerada, produto das mudanças vertiginosas na educação. O que a neuroeducação contribui para a formação de professores? A esse respeito, Vargas (2015) acrescenta que se destaca a necessidade de encontrar aquele fator que nos torna prazeroso, mas também desafiador, com desafios, metas e objetivos significativos, com significado. E, usar as contribuições dessa abordagem interdisciplinar para investigar estratégias ótimas para o ensino de matemática e linguagem, por exemplo, ou habilidades e habilidades em geral.
Um neuroeducador tem sua própria marca gravada nele, não é possível estabelecer claramente quais são suas capacidades e características, pois a riqueza nasce do potencial de si mesmo. Béjar (2014) dá algumas características importantes, acrescentando que o neuroeducador é um profissional qualificado capaz de se engajar em um diálogo interdisciplinar entre os avanços da neurociência aplicada e a experiência prática do professor que testa suas metodologias em sala de aula todos os dias. Por um lado, seria uma pessoa capaz de manter permanentemente uma formação atualizada em neurociência e com competência suficiente para julgar e melhorar a programação seguida nos centros educacionais.
Em termos gerais, parece que o neuroeducador está preparado para implementar a geração de novos programas educacionais de acordo com as necessidades de cada centro educacional. Ciente da importância da individualidade de cada aprendizagem, o neuroeducador estuda as formas de personalizar o processo de ensino-aprendizagem de forma que a curiosidade do aluno seja despertada, seu nível de atenção seja aumentado e seu desenvolvimento criativo, executivo e emocional seja intensificado, o que é de grande ajuda na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e no próprio desenvolvimento humano.

NEUROAPRENDIZAGEM

A neuroaprendizagem é uma disciplina que combina psicologia, pedagogia e neurociência para explicar como o cérebro funciona nos processos de aprendizagem. Atualmente, existem elementos para saber como o cérebro humano aprende em geral e existem ferramentas para descobrir como cada cérebro individual aprende. Essas ferramentas permitem cobrir todos os estilos de aprendizagem, todas as inteligências, os diferentes canais de representação sensorial e formas de enfrentar os desafios. Existem períodos sensíveis no desenvolvimento cognitivo do ser humano relacionados à aprendizagem, que ocorre nas fases iniciais da vida, desde o nascimento até os três anos onde se considera que mais conexões sinápticas são criadas, no entanto, esse período se estende até os dez anos de idade. Loja (2015) acrescenta que um exemplo disso é a facilidade de aprender diferentes idiomas, entre outros, porém a neurogênese tem mostrado que todos podem aprender em qualquer momento da vida.
Como ponto de partida para vincular cérebro e aprendizado, devemos começar conhecendo algumas características fundamentais do cérebro humano. O processo de aprendizagem envolve todo o corpo e o cérebro, que

atua como estação receptora de estímulos e é responsável por selecionar, priorizar, processar informações, registrar, evocar, emitir respostas motoras, consolidar capacidades, entre milhares de outras funções. O processo de desenvolvimento do cérebro é gradual e, portanto, as propostas de aprendizagem devem ir do mais simples e concreto ao mais abstrato e complexo. Entre os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem que são colocados em operação quando o homem observa, lê, ouve, olha estão: percepção, atenção, pensamento, memória, linguagem. A esse respeito, Fuenmayor (2008) esclarece que os processos cognitivos desempenham um papel fundamental na vida cotidiana. O homem, o tempo todo, está percebendo, atendendo, pensando e usando a memória e a linguagem. Juntos, esses processos cognitivos formam a base a partir da qual o mundo é compreendido. Eles também estão subjacentes a um funcionamento cognitivo mais sofisticado, como leitura, compreensão social ou crenças.

Quando falamos em neuroaprendizagem, não podemos deixar de falar de emoções e, especificamente, de inteligência emocional (IE), termo proposto por Goleman (2009). Esse conceito contrasta com o do quociente de inteligência (QI), uma vez que a IE prepara o indivíduo para situações de convivência, adaptação, regulação do humor, gerenciamento de impulsos, entre outras, enquanto o QI é a inteligência acadêmica. No entanto, ambos são básicos para a aprendizagem e a IE não deve ser ignorada, em particular, nos processos de ensino. O que importa não é apenas o QI, mas o IE.

Goleman (2009) afirma que o intelecto não pode operar de maneira ideal sem inteligência emocional. Geralmente, a complementaridade do sistema límbico e do neocórtex, da amígdala e dos lobos pré-frontais, significa que cada um deles é um parceiro pleno na vida mental. Quando esses parceiros agem positivamente, a inteligência emocional aumenta, assim como a capacidade intelectual. Um dos segredos abertos da psicologia é a relativa incapacidade das notas, QI ou testes de atitude acadêmica de prever infalivelmente quem terá sucesso na vida. Existem muitas exceções à regra de que o QI prevê o sucesso, mais exceções do que casos que se encaixam nela.

Em relação às emoções, Lupón, Quevedo e Torrens (2009) acrescentam que o processo emocional se inicia com a percepção de mudanças na situação externa ou interna do sujeito (gatilhos emocionais), que são processadas por um primeiro filtro de avaliação afetiva. Isso produz como consequência imediata uma reação que inclui uma expressão corporal, uma tendência à ação e mudanças fisiológicas. Um segundo filtro (avaliação cognitiva), fortemente influenciado pela aprendizagem e pela cultura, modifica essa reação afetiva, resultando na resposta observável. A sede cerebral das emoções está localizada no sistema límbico, também chamado de mesencéfalo. Esta parte do cérebro é uma das mais primitivas e está localizada imediatamente abaixo do córtex cerebral. Compreende centros como o hipotálamo, hipocampo e amígdala. O hipotálamo regula a fome, a sede, o prazer, a dor ou a raiva e, além disso, regula o sistema nervoso simpático e parassimpático. O hipocampo desempenha um papel muito importante na construção da memória. Finalmente, o papel da amígdala como centro de processamento de emoções é inquestionável hoje. Indivíduos que apresentam lesões nesta área não reconhecem as expressões faciais de emoções, em animais experimentais quando a amígdala é removida, tornam-se dóceis e indiferentes a certos estímulos e, ao contrário, sua estimulação produz agressividade.

Estudos mostram que os processos emocionais são inseparáveis dos processos cognitivos. Contextos emocionais positivos facilitam o aprendizado e a memória, por meio da ativação dohipocampo; pelo contrário, estímulos negativos ativam aamígdala, dificultando-a. Isso sugere a necessidade de gerar climas emocionais positivos na sala de aula que favoreçam a aprendizagem e nos quais os erros sejam naturalmente assumidos e os desafios adequados sejam fornecidos (Goleman, 2006). Nesse sentido, pode-se dizer que sentimentos e emoções têm um papel vital na aprendizagem, a motivação permite que haja uma relação entre a capacidade de prestar atenção e, portanto, de aprender. Quando os sentimentos são ignorados, eles podem sabotar o aprendizado, a memória de trabalho e a atenção.

NEURODIDÁTICA: UMA DISCIPLINA RECENTE

A intervenção e a fusão da neurociência com a psicologia cognitiva e a pedagogia, para abordar a educação, geram a abordagem que bem pode ser chamada de abordagem neuropsicopedagógica (Paniagua, 2013). Essa abordagem é responsável por explicar a organização, o funcionamento do cérebro e a atenção à diversidade e individualização do cérebro. Relaciona as habilidades acadêmicas do aluno ao cérebro e seu funcionamento, com o objetivo de poder prestar atenção às experiências de cada pessoa de acordo com o desenvolvimento e características únicas e individuais. De acordo com Punset (citado por Paniagua, 2013) o córtex cerebral é modificado pela experiência e educação. A educação influencia a organização do cérebro, a modificação do córtex cerebral e o desenvolvimento de habilidades nele. Uma vez que essas competências são desenvolvidas, elas são estáveis e afetam quase tudo o que é feito. Portanto, educar é modificar o cérebro. Para influenciar o cérebro, a educação, já conhecendo as características e competências cerebrais oferecidas pela neurociência, utiliza a neurodidática, que é uma nova disciplina que trará grandes e significativas mudanças, que podem levar a uma verdadeira revolução na arte de ensinar (Paniagua, 2013).

Para Morales (2015a), a neurodidática é a ciência que funde, por um lado, a didática e, por outro, a neurociência. De acordo com Paniagua (2013), a neurodidática é um ramo da pedagogia baseado nas neurociências, que dá uma nova orientação à educação que visa projetar estratégias didáticas e metodológicas mais eficientes que promovam maior desenvolvimento cerebral ou maior aprendizagem nos termos que os educadores possam interpretar.

Forés e Ligioiz (2009) chamam de neurodidática a aplicação do conhecimento sobre como o cérebro funciona e como os processos neurobiológicos intervêm na aprendizagem, para ajudar a tornar a aprendizagem mais eficaz e otimizada. Para esses autores, a neurodidática é a convergência entre as metodologias de neurologia e aprendizagem unidas. É colocar a neurociência a serviço da vida cotidiana.

Se ensinar e treinar jovens pode oferecer os estímulos intelectuais de que o cérebro precisa, habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas e, neste caso, também é fácil de aprender. Mas quando os professores transmitem o assunto da mesma maneira, os alunos muitas vezes aprendem o conteúdo de cor, sem entendê-lo. Desse ponto de vista neurobiológico, diz Cuesta (2009), não faz sentido. Se o aluno não entendeu algo corretamente, a memorização reforça as conexões defeituosas, ativando-a novamente. Dessa forma, o erro mental é agravado mais profundamente no cérebro. Diante dessa situação, ele recomenda mudar completamente o método de explicação, pois aprender algo novo custa muito menos do que forçar ou forçar uma rede neural já consolidada a ser reorientada.

Portanto, quando uma tarefa proposta pelo professor é bem resolvida, os níveis de dopamina e acetilcolina aumentam no aluno, que são moléculas neurotransmissoras cujo aumento produz sentimentos de bem-estar e um sentimento de felicidade, onde o aluno se recompensa, aumentando sua autoconfiança e motivação (Cuesta, 2009, citado em Izaguirre, 2017). Por isso, Ortiz, citado por Izaguirre (2017), enfatiza que os professores devem garantir que os formados desfrutem do conhecimento pelo valor que ele representa como agente motivacional e vitalizador de conquistas e possibilidades de sucesso; por outras palavras, deve ser um instrumento para melhorar a qualidade do ensino.

É claro que a pesquisa do cérebro pode melhorar a aprendizagem na prática em escolas e universidades, mas é responsabilidade dos educadores mostrar interesse pela "neurodidática", que é, como foi apelidada, derivada da neurociência. Por outro lado, é responsabilidade dos anatomistas, neurologistas e neurocientistas em geral, ajudar os educadores a entender o sistema nervoso central, lidar com a terminologia, aspectos morfofuncionais e fisiológicos, a anatomia do cérebro, ler imagens para avaliação cerebral, etc. Tudo isso, para potencializar a educação e facilitar a aprendizagem, sem deixar de ver que há coisas no humanismo psicológico, que a neurociência ainda não conseguiu explicar e, portanto, também devemos

nos treinar nesses tópicos (Gastón, 2007).
Portanto, o neuroeducador deve entender que o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados, pois o cérebro é o órgão que possibilita a aprendizagem por meio da conectividade neural. Saavedra (2001) acrescenta que o aprendizado significativo leva a novas conexões com o objetivo de criar sinapses, enriquecendo o maior número de interconexões neurais ou fiação no cérebro. Assim, a função do educador por meio da neurodidática é literalmente conduzir o aluno a novas conexões neurais e à secreção de componentes químicos que possibilitam o aprendizado.
O educador é um modificador do cérebro que, por meio da neurodidática, altera a estrutura cerebral, a composição química e a atividade elétrica, criando sinapses, por meio do ensino de conteúdos novos, interessantes e ainda mais significativos, o que leva a uma maior compreensão deles (Paniagua, 2013; Saavedra, 2001). A compreensão dá origem a uma aprendizagem mais profunda e de maior alcance do que a aprendizagem de conteúdo, que é mais curta em duração; Esse tipo de aprendizagem continua ocorrendo na educação passiva e tradicional. Caine (citado por Saavedra, 2001) acrescenta que quanto mais conexões entre os neurônios o cérebro aprendente tiver, o que é alcançado com rica experiência, maior será a compreensão do novo material a ser aprendido, uma vez que a nova informação pode ser relacionada à existente. Consequentemente, o educador deve ensinar sua disciplina em relação ao que o aluno traz para a situação de aprendizagem. Visto de uma perspectiva neurobiológica, indica que o aluno não chega à sala de aula com um cérebro semelhante a uma "tabula rasa", mas vem com uma série de experiências anteriores, da família e da socialização com o ambiente, que lhe permitiram estabelecer inúmeras conexões neurais no cérebro. Portanto, ao levar isso em consideração, o educador facilitará muito a aprendizagem do aluno (Saavedra, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o cérebro aprenda, ele deve estar livre de altos níveis de estresse. Se isso acontece em termos de aprendizagem, deve ser ainda mais com a avaliação da aprendizagem. Portanto, em qualquer bom aprendizado, a revisão e a reflexão incluídas na avaliação são necessárias para revisar o progresso. Os critérios de avaliação são as diretrizes fundamentais que devem ser levadas em consideração na aprendizagem.
A primeira categoria é a neuroeducação, que atualmente apresenta uma alta demanda por formação de professores que permita contribuições e mudanças vertiginosas no ensino. Fala-se de meios apropriados para a inovação ou transformação da educação e do ensino; o desenvolvimento de habilidades integrais (cognitivas, emocionais, sociais, morais, físicas e espirituais), todas localizadas no cérebro.
Para tanto, é necessário um perfil de professor que estude e tenha um conhecimento elementar da estrutura do cérebro, que possa fazer a ponte e vincular as contribuições neurocientíficas com a prática pedagógica, e dessa forma, ser capaz de desenhar estratégias de ensino que ajudem a construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRERA, M. L., & DONOLO, D. (2009). As neurociências e a sua importância em contextos de aprendizagem. Revista Digital Universitaria, 10(4), 2-18.
BÉJAR, M. (2014). Um olhar sobre Educação, Neuroeducação. Padres y Maestros, (355), 49-52.
CAMPOS, A. L. (2010). Unindo Neurociências e Educação na Busca do Desenvolvimento Humano. Disponível em: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf. Acesso em 03 fev.2025.
CAMPOS., A. L. (2017). Abordagens de ensino baseadas na aprendizagem. Bogotá: Ediciones de la U.
FORÉS, A., & LIGIOIZ, M. (2009). Descobrindo a neurodidática: aprendendo com, na e para a vida. Barcelona, Espanha: Editorial UOC.
FRANCO, S. J. (2013). Educação baseada no cérebro. Med UNAB, 16(1), 34-38.
GALEANO, M. (2004). Estratégias de pesquisa socioqualitativa. A virada no olhar. Medellín: La Carreta Editores.
GASTÓN, I. (2007). Aprendizagem neurodi-

dática desenvolvendo o cérebro. Chile: Ambiente Acadêmico Universitário.
GARCÍA CARRASCO, J. (2015). Neurociência, aprendizagem e educação. Em M. R. Buxarrais e M. Martínez (Eds.), Desafios Educacionais para o Século XXI: Autonomia, Responsabilidade, Neurociência e Aprendizagem (pp. 119-154). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
GOLEMAN, D. (2006). Inteligência Social. Espanha: Editorial Kairos. [Links]
KANDEL, E., & JESSEL T. (2012). Princípios da Ciência Neuronal. Estados Unidos: Mc Graw Hill.
MORA, F. (2013). Neuroeducação. Estados Unidos: Casa do Livro.
LOJA, M. (2015). Neuroaprendizagem na sala de aula. Equador: ERIM.
ORTÍZ, A. (2015). Neuroeducação. Como o cérebro humano aprende e como os professores devem ensinar? Bogotá: Ediciones de la U.
PANIAGUA G., M. N. (2013). Neurodidática: Uma nova forma de fazer educação. Fides et ratio, 6(6), 72-77.
REYES, F. (2012). Paradigmas e abordagens da investigação científica. Em, Saber e decidir. Peru: IESPP CREA.
SAAVEDRA, M. D. (2001). Aprendizagem baseada no cérebro. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 10(1), 140-150.
TATE, M. (2016). Como estimular o cérebro. Em E. Jensen, S. Feinstein, P. Nevills, A. Norfleet James, M. Scaddan, R. Sylwester e M. Tate (Eds.), Neurociência Educacional: Mente, Cérebro e Educação (pp. 159-164). Madrid: Narcea Ediciones.

Resumo
A saúde e o bem-estar dos professores são elementos cruciais para garantir um ambiente educacional produtivo, acolhedor e sustentável. Esses aspectos não apenas influenciam diretamente a qualidade da prática pedagógica, mas também impactam a permanência dos docentes na carreira, a construção de vínculos afetivos com os alunos e o clima institucional como um todo. A literatura educacional tem demonstrado de forma consistente que docentes emocionalmente saudáveis tendem a ser mais engajados, criativos e eficazes em sua atuação, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo (CARVALHO; NOVAES, 2019; TARDIF, 2002). Este artigo tem como objetivo central explorar a relevância da saúde física e mental e do bem-estar dos professores no contexto educacional contemporâneo, particularmente diante dos desafios crescentes impostos pelas mudanças nas políticas públicas, pelas demandas sociais e pelo esgotamento progressivo da valorização docente. A pesquisa também busca avaliar em que medida as instituições educacionais – tanto públicas quanto privadas – têm priorizado essas questões em suas práticas administrativas, pedagógicas e organizacionais. A análise é fundamentada em uma revisão crítica da literatura científica, complementada por dados estatísticos recentes sobre adoecimento docente, pesquisas de percepção com professores da educação básica e estudos de caso em escolas que adotaram políticas voltadas à saúde ocupacional. Os dados apontam que um número significativo de docentes sofre com sintomas de estresse crônico, ansiedade, síndrome de burnout, entre outros quadros psicossociais que afetam sua qualidade de vida e desempenho profissional. Neste sentido, o estudo busca identificar os principais desafios enfrentados pelos professores em relação ao cuidado com sua saúde física e emocional, como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a escassez de recursos e o acúmulo de funções. Além disso, são examinadas as estratégias adotadas por algumas instituições escolares para lidar com esses problemas, como a criação de programas de acolhimento e escuta, iniciativas de formação continuada com foco em saúde mental, ações voltadas ao bem-estar coletivo e parcerias com equipes multiprofissionais de apoio. Com base nos achados, o artigo propõe um conjunto de recomendações para fortalecer o suporte oferecido aos profissionais da educação, entre elas: a implementação de políticas públicas que garantam ambientes escolares saudáveis, a valorização salarial e simbólica da docência, a ampliação de equipes de saúde escolar e a consolidação de uma cultura institucional baseada no cuidado mútuo e no reconhecimento das necessidades humanas dos trabalhadores da educação.
Palavras-chave: Saúde, Educação, Instituições Educacionais.

1. Introdução

A saúde e o bem-estar dos professores desempenham um papel fundamental na qualidade da educação oferecida nas instituições educacionais. Não se trata apenas de um aspecto individual ou isolado da vida profissional, mas de uma condição essencial para o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas, da aprendizagem dos alunos e do bom funcionamento da escola como um todo. A presença de professores emocionalmente estáveis, física e mentalmente saudáveis, impacta diretamente na construção de vínculos afetivos com os estudantes, na mediação de conflitos, na promoção de um clima escolar acolhedor e, sobretudo, na garantia de um processo educacional mais humanizado e eficaz.

Professores saudáveis e bem preparados são agentes centrais para a promoção de ambientes de aprendizagem motivadores, desafiadores e respeitosos. Sua atuação influencia não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua autoestima, engajamento, comportamento e senso de pertencimento à comunidade escolar. A literatura educacional reforça que o bem-es-

tar docente está diretamente relacionado à qualidade do ensino e à eficácia das estratégias didáticas adotadas (DAY; GU; NEWTON, 2007; TARDIF, 2002).

No entanto, diversos fatores vêm comprometendo a saúde dos professores. O estresse crônico, decorrente da sobrecarga de trabalho, da pressão por resultados, da escassez de recursos pedagógicos e da falta de reconhecimento profissional, tem se tornado um fenômeno recorrente na realidade escolar. Além disso, a acumulação de tarefas extraclasse, como planejamento, correção de avaliações, reuniões administrativas, formação continuada e atendimento a famílias, contribui para o desgaste físico e emocional do educador. Estudos apontam que a síndrome de burnout é cada vez mais frequente entre professores da educação básica, afetando diretamente sua motivação, seu desempenho e sua permanência na carreira (MASLACH; LEITER, 2016; ESTEVES; ANDRADE, 2017).

Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre o papel das instituições educacionais na promoção de políticas e práticas que valorizem e cuidem do bem-estar dos docentes. Este artigo busca examinar se essas instituições estão, de fato, assumindo a responsabilidade de criar ambientes escolares que favoreçam a saúde mental, física e emocional dos professores. Para isso, analisa-se a existência (ou ausência) de programas institucionais de acolhimento, espaços de escuta, redes de apoio psicossocial, bem como a atuação de equipes multidisciplinares voltadas à promoção da saúde docente.

Além disso, este estudo propõe discutir quais medidas são necessárias para garantir que os profissionais da educação recebam o suporte adequado para exercerem sua função com dignidade e entusiasmo. Entre as estratégias possíveis, destacam-se: a reorganização da jornada de trabalho para evitar sobrecargas, a inclusão de psicólogos e assistentes sociais no cotidiano escolar, a valorização salarial, o fortalecimento da formação continuada com foco no autocuidado e no enfrentamento de estressores, e o reconhecimento institucional da complexidade do trabalho docente.

Portanto, garantir o bem-estar dos professores não é apenas uma ação de cuidado individual, mas uma política estratégica para assegurar a qualidade da educação, a equidade nas oportunidades de aprendizagem e a sustentabilidade da profissão docente. Ao colocar em foco o cuidado com quem educa, reafirma-se o compromisso ético e social das instituições com a construção de uma escola mais justa, democrática e saudável para todos os seus sujeitos.

2. Importância da Saúde e Bem-Estar dos Professores

2.1. Impacto na Qualidade da Educação

A saúde e o bem-estar dos professores estão diretamente relacionados à qualidade da educação. Quando os professores enfrentam altos níveis de estresse ou problemas de saúde, suas capacidades de manter a energia e o entusiasmo necessários para um ensino eficaz podem ser significativamente comprometidas. O estresse crônico pode levar a uma diminuição na motivação e na eficácia do ensino, resultando em um impacto negativo tanto no desempenho acadêmico dos alunos quanto no ambiente de aprendizado. Professores que estão constantemente exaustos ou sobrecarregados têm menos paciência, menos criatividade na sala de aula e uma capacidade reduzida de se engajar de maneira positiva com seus alunos.

Além disso, o bem-estar dos professores também afeta diretamente sua capacidade de criar um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor. Um ambiente escolar positivo é crucial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, pois influencia a maneira como eles percebem a escola e o aprendizado. Professores que estão saudáveis e felizes são mais propensos a construir relações positivas com seus alunos, estabelecer uma comunicação eficaz e oferecer suporte emocional. Essas relações são fundamentais para o engajamento dos alunos e para a criação de um clima escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Por outro lado, professores que lutam contra problemas de saúde ou altos níveis de estresse podem ter dificuldades em estabelecer essas conexões vitais. A falta de um ambiente de aprendizado positivo pode levar a um aumento do comportamento disruptivo entre os alunos, maior desmotivação e, em

última análise, menor desempenho acadêmico. A capacidade de um professor de ser um modelo positivo e um mentor confiável é prejudicada quando seu próprio bem-estar está comprometido.

Estudos mostram que professores que estão bem fisicamente e mentalmente são mais eficazes na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e na adaptação às necessidades individuais dos alunos. Eles são mais capazes de criar currículos dinâmicos, utilizar métodos de ensino diferenciados e responder de maneira flexível às diversas demandas de suas turmas. O bem-estar dos professores, portanto, não é apenas uma questão de saúde pessoal, mas um componente essencial da qualidade educacional e do sucesso dos alunos.

Em resumo, a saúde e o bem-estar dos professores são pilares fundamentais para a manutenção de um ambiente de aprendizado eficaz e positivo. Instituições educacionais que priorizam o bem-estar de seus educadores, através de programas de suporte, ambientes de trabalho saudáveis e oportunidades de desenvolvimento profissional, não só melhoram a vida de seus professores, mas também promovem um ambiente mais rico e produtivo para seus alunos. A promoção do bem-estar dos professores deve ser vista como uma estratégia integral para melhorar a qualidade da educação e o sucesso acadêmico dos alunos.

2.2. Relação com o Clima Escolar

O clima escolar, que inclui a relação entre professores, alunos e a comunidade escolar, pode ser profundamente influenciado pelo bem-estar dos professores. Um ambiente escolar que promove o bem-estar dos professores tende a ser mais colaborativo e positivo, favorecendo um clima escolar saudável e produtivo. Quando os professores se sentem valorizados, apoiados e saudáveis, eles estão mais inclinados a investir em relações positivas e construtivas com seus alunos e colegas. Essa sensação de bem-estar gera uma atmosfera de confiança e respeito mútuo, onde a comunicação aberta e a cooperação são a norma.

Um clima escolar positivo e colaborativo tem inúmeros benefícios. Por exemplo, professores que trabalham em um ambiente de apoio são mais propensos a compartilhar recursos e estratégias de ensino, a colaborar em projetos interdisciplinares e a buscar ajuda uns aos outros em momentos de necessidade. Isso não só melhora a prática pedagógica individual, mas também eleva o padrão de ensino em toda a escola. Os alunos, por sua vez, percebem e respondem a essa atmosfera de colaboração e suporte, o que pode aumentar seu próprio engajamento e motivação para aprender.

Além disso, um clima escolar positivo encoraja a inovação e a criatividade. Professores que se sentem bem e apoiados estão mais dispostos a experimentar novas abordagens pedagógicas, integrar tecnologias educacionais e desenvolver atividades de aprendizado mais interativas e envolventes. A disposição para inovar e adaptar-se às necessidades dos alunos contribui para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Em contrapartida, ambientes estressantes e insustentáveis podem levar a conflitos e a um ambiente de aprendizado menos eficiente. Quando os professores estão sobrecarregados, estressados ou se sentem desvalorizados, a comunicação e a cooperação tendem a deteriorar-se. O estresse e a frustração podem manifestar-se através de interações negativas entre professores e alunos, levando a um aumento da indisciplina e a uma atmosfera de tensão na sala de aula. Os alunos podem sentir-se menos motivados e menos seguros, o que impacta negativamente seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento emocional.

Ambientes de trabalho insustentáveis também podem resultar em alta rotatividade de professores, o que é prejudicial para a continuidade e estabilidade do ensino. A constante entrada e saída de professores impede o desenvolvimento de relações sólidas entre alunos e educadores, dificultando a criação de um ambiente de aprendizado consistente e de confiança. Além disso, a alta rotatividade aumenta a carga administrativa e os custos para a escola, que precisa constantemente recrutar e formar novos professores.

Para promover um clima escolar saudável e produtivo, é essencial que as instituições educacionais invistam no bem-estar dos professores. Isso inclui oferecer programas de apoio psicológico, oportunidades para

desenvolvimento profissional contínuo, políticas que promovam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e um ambiente físico adequado e seguro. Ao priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, as escolas não apenas melhoram a qualidade de vida de seus educadores, mas também criam um ambiente de aprendizado mais positivo, colaborativo e eficaz para todos os envolvidos.

3. Desafios para a Saúde e Bem-Estar dos Professores

3.1. Estresse e Sobrecarga de Trabalho

Os professores frequentemente enfrentam altos níveis de estresse devido à sobrecarga de trabalho, longas horas de preparação e avaliação, e a pressão para alcançar metas acadêmicas. Esses fatores criam um ambiente onde a demanda constante e a falta de tempo para recuperação podem levar a uma série de problemas de saúde mental e física, impactando negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho.

A sobrecarga de trabalho é um problema recorrente na profissão docente. Além de ministrar aulas, os professores têm que preparar materiais didáticos, corrigir provas e trabalhos, planejar atividades extracurriculares, participar de reuniões e ainda lidar com questões administrativas. Essa carga de trabalho pode se tornar esmagadora, especialmente durante períodos de exames ou avaliações finais, onde a pressão para corrigir e dar feedback em um curto espaço de tempo aumenta consideravelmente.

As longas horas dedicadas à preparação de aulas e avaliação de trabalhos são outro fator significativo de estresse. Muitas vezes, os professores trabalham além do horário escolar, dedicando noites e fins de semana para garantir que estejam prontos para suas aulas. Essa falta de equilíbrio entre vida pessoal e profissional pode levar ao esgotamento. A preparação envolve não apenas a criação de planos de aula detalhados, mas também a adaptação de materiais para atender às diversas necessidades dos alunos, o que exige tempo e esforço consideráveis.

A pressão para alcançar metas acadêmicas estabelecidas por políticas educacionais, administradores escolares e até mesmo por expectativas sociais é intensa. Os professores são frequentemente avaliados com base no desempenho dos seus alunos, o que adiciona uma camada extra de pressão para garantir que todos os estudantes atinjam determinados padrões de sucesso acadêmico. Essa pressão pode ser exacerbada em contextos em que recursos são escassos ou onde há uma falta de apoio adequado para atender às necessidades individuais dos alunos.

O estresse contínuo e a pressão associada à profissão podem levar a uma série de problemas de saúde mental, incluindo ansiedade, depressão e burnout. O burnout é particularmente prevalente entre professores e é caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e uma sensação de realização reduzida. Professores que experienciam burnout podem achar difícil se envolver de forma significativa com seus alunos, perder a paixão pelo ensino e até considerar deixar a profissão.

Além dos problemas de saúde mental, o estresse crônico pode ter efeitos físicos adversos. Os professores podem sofrer de insônia, dores de cabeça, problemas gastrointestinais e condições cardiovasculares, entre outros problemas de saúde. A falta de tempo para exercícios físicos e uma alimentação adequada devido às longas horas de trabalho podem agravar esses problemas, criando um ciclo vicioso onde a saúde deteriorada aumenta ainda mais o estresse e a incapacidade de desempenhar de forma eficaz suas funções.

Todos esses fatores combinados impactam negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho dos professores. O esgotamento físico e mental pode levar a uma diminuição na qualidade do ensino, menos inovação na sala de aula e uma menor capacidade de responder às necessidades dos alunos. A insatisfação no trabalho também pode resultar em uma maior rotatividade de professores, o que prejudica a continuidade do aprendizado dos alunos e cria desafios adicionais para as instituições educacionais.

Para mitigar esses problemas, é crucial que as instituições educacionais reconheçam a importância de apoiar o bem-estar dos professores. Isso pode incluir a implementação de programas de bem-estar no local de trabalho, oferecendo apoio psicológico, promovendo um equilíbrio saudável entre trabalho

e vida pessoal e fornecendo recursos e tempo adequados para preparação e avaliação. Além disso, a promoção de uma cultura escolar que valorize e respeite o trabalho dos professores pode contribuir significativamente para reduzir o estresse e melhorar a satisfação no trabalho.

Em suma, abordar as causas do estresse e proporcionar o suporte necessário é essencial para garantir que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e sustentável, beneficiando não apenas os próprios educadores, mas também os alunos e toda a comunidade escolar.

3.2. Fatores Organizacionais e Institucionais

Fatores organizacionais, como a falta de suporte administrativo e recursos insuficientes, também contribuem significativamente para o estresse dos professores. Em muitas instituições educacionais, os professores se deparam com um ambiente de trabalho onde o apoio administrativo é mínimo, o que pode gerar uma sensação de isolamento e sobrecarga. A ausência de um suporte eficaz e proativo da administração escolar resulta em uma série de desafios que afetam tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade do ensino.

A falta de suporte administrativo é um problema crítico que muitos professores enfrentam. Sem uma liderança escolar que reconheça e responda às suas necessidades, os professores podem sentir-se desvalorizados e abandonados. O suporte administrativo inadequado pode se manifestar de várias formas, como a falta de feedback construtivo, a inexistência de programas de desenvolvimento profissional, e a ausência de estratégias claras para lidar com problemas disciplinares na sala de aula. Esse cenário pode aumentar a carga emocional e o estresse dos professores, que frequentemente têm que resolver esses problemas por conta própria, sem orientação ou assistência adequada.

A escassez de recursos é outra fonte significativa de estresse. Muitos professores trabalham em escolas onde faltam materiais didáticos essenciais, tecnologia adequada e até mesmo infraestrutura básica. A necessidade de improvisar com recursos limitados não só aumenta a carga de trabalho dos professores, mas também pode comprometer a qualidade do ensino. Por exemplo, sem acesso a ferramentas modernas e materiais de apoio, os professores podem achar difícil envolver os alunos e adaptar suas aulas às diferentes necessidades de aprendizado. Além disso, a falta de recursos financeiros para investir em materiais de ensino e programas extracurriculares pode limitar a capacidade dos professores de proporcionar uma educação completa e enriquecedora.

A falta de políticas claras para apoiar a saúde mental e o bem-estar dos professores é um problema profundo. Muitas instituições educacionais não possuem programas estruturados para ajudar os professores a gerenciar o estresse e cuidar de sua saúde mental. Sem essas políticas, os professores podem sentir-se desamparados e sem os recursos necessários para manter seu bem-estar. Isso pode levar a um aumento do absenteísmo, diminuição da produtividade e, em casos extremos, abandono da profissão. Políticas de bem-estar que incluam acesso a serviços de aconselhamento, programas de gestão do estresse, e iniciativas de promoção de saúde podem fazer uma diferença significativa na vida dos educadores.

A dificuldade de encontrar um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal é um desafio constante para muitos professores. A sobrecarga de trabalho, combinada com a falta de suporte administrativo e recursos, pode fazer com que os educadores levem trabalho para casa, estendendo suas jornadas de trabalho para além do horário escolar. Esse desequilíbrio pode resultar em esgotamento físico e mental, afetando a capacidade dos professores de se recuperar e se preparar adequadamente para suas responsabilidades diárias. A falta de tempo para atividades pessoais, lazer e descanso pode levar ao burnout, impactando negativamente a eficácia do ensino e a satisfação no trabalho.

As consequências de longo prazo da falta de suporte e recursos podem ser devastadoras. Professores que trabalham em ambientes onde se sentem constantemente estressados e desvalorizados são mais propensos a sofrer de problemas de saúde física e mental, como ansiedade, depressão e doenças relacionadas ao estresse. Além disso, a alta

rotatividade de professores, resultante do desgaste e da insatisfação, pode criar um ciclo vicioso onde a continuidade e a qualidade do ensino são prejudicadas, afetando negativamente os alunos e a comunidade escolar como um todo.

Para mitigar esses problemas, é essencial que as instituições educacionais implementem políticas e práticas que promovam o bem-estar dos professores. Isso inclui fornecer suporte administrativo robusto, garantir acesso a recursos adequados, e desenvolver políticas claras de apoio à saúde mental e ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A criação de um ambiente de trabalho positivo e sustentável não só melhora a satisfação e o bem-estar dos professores, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais eficaz e produtivo para os alunos.

Em resumo, fatores organizacionais desempenham um papel crucial no bem-estar dos professores. Abordar essas questões através de políticas de suporte e recursos adequados é fundamental para garantir que os educadores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e sustentável, promovendo assim uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo.

3.3. Formação e Desenvolvimento Profissional

A formação e o desenvolvimento profissional inadequados podem ser uma barreira significativa para o bem-estar dos professores. A falta de capacitação em áreas essenciais como gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento pode deixar os professores mal preparados para lidar com os desafios diários da profissão.

A gestão do estresse é uma habilidade crucial para qualquer profissão, mas especialmente para os professores, que enfrentam uma série de demandas emocionais e psicológicas. Sem treinamento adequado, os professores podem não reconhecer os sinais de estresse ou saber como mitigá-los efetivamente. Programas de formação que incluem técnicas de mindfulness, estratégias de relaxamento e métodos de priorização de tarefas podem equipar os professores com as ferramentas necessárias para manter a calma e a eficiência, mesmo em situações de alta pressão.

As práticas de autocuidado são essenciais para o bem-estar geral. No entanto, muitos professores não recebem treinamento ou incentivo para implementar essas práticas em suas rotinas diárias. O autocuidado abrange uma série de atividades, desde a manutenção de uma dieta saudável e exercício regular até encontrar tempo para hobbies e atividades relaxantes. Sem orientação sobre a importância do autocuidado e como incorporá-lo na vida cotidiana, os professores podem negligenciar essas necessidades básicas, levando a um esgotamento físico e emocional.

As habilidades de enfrentamento são técnicas específicas que ajudam os indivíduos a lidar com situações estressantes de maneira saudável e produtiva. Para os professores, isso pode incluir estratégias para lidar com comportamentos desafiadores em sala de aula, técnicas de comunicação assertiva para interações com pais e colegas, e métodos para equilibrar múltiplas demandas concorrentes. A falta de formação nessas áreas pode resultar em respostas ineficazes ou prejudiciais ao estresse, aumentando a frustração e diminuindo a satisfação no trabalho.

A educação é uma área em constante evolução, e a formação contínua é essencial para que os professores permaneçam atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas descobertas na ciência educacional. No entanto, muitas vezes, os programas de desenvolvimento profissional são inadequados ou inexistentes. Sem acesso a formação contínua, os professores podem sentir-se desatualizados e despreparados para implementar novas estratégias de ensino ou utilizar tecnologias emergentes, aumentando o estresse e a sensação de incompetência.

A falta de formação e desenvolvimento profissional não só impacta a eficácia do ensino, mas também o bem-estar geral dos professores. Quando os professores se sentem despreparados para enfrentar os desafios da sala de aula, sua autoeficácia e confiança podem diminuir, levando a níveis mais elevados de ansiedade e estresse. Isso, por sua vez, pode afetar negativamente o clima da sala de aula e a experiência de aprendizado dos alunos.

Para abordar essas lacunas, é crucial que as instituições educacionais invistam em programas de desenvolvimento profissional abrangentes. Esses programas devem incluir treinamento específico em gestão do estresse, práticas de autocuidado e habilidades de enfrentamento, além de oportunidades contínuas para atualização pedagógica e profissional. Ao equipar os professores com essas habilidades, as escolas podem não só melhorar o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizado para os alunos.

Além da formação técnica, é importante criar uma cultura de apoio dentro das instituições educacionais. Isso pode incluir mentoria entre colegas, grupos de apoio e workshops regulares focados no bem-estar. Quando os professores sabem que têm uma rede de suporte e que suas preocupações são levadas a sério, isso pode reduzir significativamente os níveis de estresse e aumentar a satisfação no trabalho.

Em resumo, a formação e o desenvolvimento profissional são componentes essenciais para o bem-estar dos professores. Investir em capacitação adequada e contínua pode capacitar os educadores a lidarem eficazmente com os desafios da profissão, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e um ensino de qualidade.

4. Estratégias e Políticas para Promover o Bem-Estar dos Professores

4.1. Programas de Suporte e Saúde Mental

A implementação de programas de suporte e saúde mental pode ajudar os professores a gerenciarem o estresse e melhorar seu bem-estar geral. Programas que oferecem aconselhamento, suporte psicológico e oportunidades de autocuidado são essenciais para ajudar os professores a manterem sua saúde mental e emocional.

4.2. Ambiente de Trabalho Saudável

Criar um ambiente de trabalho saudável envolve promover uma cultura de apoio e reconhecimento, oferecendo condições de trabalho adequadas e recursos suficientes. Instituições educacionais podem implementar políticas que promovam o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, como horários flexíveis e oportunidades para o desenvolvimento profissional.

4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Pessoal

A formação contínua em gestão do estresse, habilidades de enfrentamento e técnicas de autocuidado é fundamental para preparar os professores para enfrentar os desafios da profissão. Instituições educacionais devem oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional que incluam aspectos relacionados ao bem-estar dos professores.

4.4. Participação e Colaboração

Envolver os professores na criação e implementação de políticas e práticas de bem-estar pode aumentar a eficácia das medidas adotadas. A participação ativa dos professores na elaboração de estratégias para promover um ambiente de trabalho saudável garante que as soluções sejam relevantes e adaptadas às necessidades reais dos educadores.

5. Estudos de Caso

5.1. Exemplo de Instituição com Suporte Eficaz

Estudos de caso de instituições que implementaram com sucesso estratégias para promover o bem-estar dos professores fornecem insights valiosos. Por exemplo, algumas escolas têm programas de apoio psicológico, mentorias para novos professores e práticas de gestão que priorizam a saúde mental dos educadores. Esses casos exemplificam como a implementação efetiva de políticas pode levar a melhorias significativas no ambiente de trabalho e na satisfação dos professores.

5.2. Desafios Encontrados em Instituições com Baixo Suporte

Outros estudos de caso revelam os desafios enfrentados por instituições que não priorizam o bem-estar dos professores. Esses desafios incluem altos níveis de estresse, turnover elevado e um ambiente de trabalho tóxico. Compreender essas dificuldades é essencial para desenvolver intervenções direcionadas e eficazes.

6. Conclusão

A saúde e o bem-estar dos professores são

aspectos fundamentais para o sucesso do ambiente educacional. Professores saudáveis e bem apoiados são mais capazes de criar ambientes de aprendizado positivos, engajar os alunos de maneira eficaz e promover o desenvolvimento acadêmico e emocional. Embora a importância desse tema seja amplamente reconhecida, a implementação de práticas e políticas eficazes para promover o bem-estar dos professores ainda enfrenta desafios significativos.

O bem-estar dos professores é crucial não apenas para a sua saúde pessoal, mas também para a qualidade da educação que oferecem. Professores que estão fisicamente e emocionalmente saudáveis são mais propensos a estar motivados, engajados e capazes de lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula. Além disso, seu bem-estar afeta diretamente o clima escolar, influenciando positivamente o ambiente de aprendizado dos alunos.

Apesar do reconhecimento da importância do bem-estar dos professores, a implementação de políticas e práticas eficazes ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitas instituições educacionais operam com recursos limitados, o que dificulta a criação e manutenção de programas de suporte abrangentes. Além disso, a cultura organizacional pode não priorizar a saúde e o bem-estar dos professores, focando mais em resultados acadêmicos imediatos do que no desenvolvimento sustentável de um corpo docente saudável.

BIBLIOGRAFIA

BASSETT, Deborah. Teacher Well-Being: Looking after yourself and your pupils. London: Bloomsbury Education, 2021.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; STOBART, Gordon; KINGTON, Alison; GU, Qing. Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness. Maidenhead: Open University Press, 2007.

GU, Qing; DAY, Christopher. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, v. 23, n. 8, p. 1302-1316, 2007.

HOBSON, Andrew J.; MALDEREZ, Angi. Mentoring and Coaching for New Teachers in Schools: A Guide for Practitioners. Cambridge. Cambridge University Press, 2013.

JOHNSON, Susan; STEVENS, Susan. Exploring the impact of workload on teachers' health and well-being. Educational Research, v. 50, n. 1, p. 1-13, 2008.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. Maslach Burnout Inventory. 3. ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

MCEWAN, Elaine K. Seven Steps to Effective Instructional Leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

SCHLEICHER, Andreas. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing, 2005.

SHEN, Jianping; XIA, Jun. Teacher autonomy support in the classroom: How teachers respond to students' needs for autonomy, competence, and relatedness. Journal of Educational Psychology, v. 100, n. 4, p. 835-847, 2008.

AS NOVAS CONFIGURAÇOES FAMILIARES E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARAIZA DO CARMO CARVALHO

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo o impacto das diferentes configurações familiares, no desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem. Segundo a Constituição brasileira, o conceito de família abrange diversas formas de organização fundamentadas na relação afetiva entre seus membros. Entretanto, não se trata de um conceito rígido ou imutável. Ao longo da história, o conceito de famílias já assumiu diversos significados. No período após a revolução industrial e a consolidação da contemporaneidade, houve o aumento da complexidade das relações e das possibilidades de formação de diversos tipos de famílias. Essa mudança fez com que houvesse uma evolução do próprio conceito. Questões relativas ao matrimônio e à reprodução perdem força e o fator determinante para a formação de uma unidade familiar torna-se o afeto. Atualmente, após debates envolvendo diversos setores da sociedade, o direito brasileiro assumiu que a constituição familiar fundamenta-se no afeto. Esse entendimento substitui o anterior, que baseava a família no matrimônio e na procriação. Analisou- se a família contemporânea não mais como unidade ou como um modelo único de estruturação, mas compreendendo que hoje há arranjos familiares diversos e que é cada vez mais comum a composição de famílias monoparentais, onde cada responsável pela criança participa de uma maneira, com maior ou menor intensidade da sua vida escolar. Essa família moderna tem como preocupação a igualdade entre os filhos, a educação e a saúde. O casamento é baseado no amor, o cuidado com os filhos, e a divisão do trabalho também são valorizados. Características das novas configurações familiares; A união estável é uma união entre homem e mulher que não tenham impedimento para o casamento, as famílias homo afetivas podem ter filhos por meio de adoção, as famílias recompostas são formadas por pessoas que já tiveram relacionamentos anteriores e que se juntam para constituir uma nova família; as técnicas de Reprodução Humana Assistida (RHA) possibilitaram novas formas de parentalidade. A guisa de conclusão ratifica-se a importância de discussões permanentes acerca dos modos de constituição familiar e de suas implicações nas subjetividades singulares e coletivas
PALAVRAS CHAVE: Família; Criança; Desenvolvimento; Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo abordar el impacto de las diferentes configuraciones familiares en el desarrollo del niño en el proceso de aprendizaje. Según la Constitución brasileña, el concepto de familia abarca varias formas de organización basadas en la relación afectiva entre sus miembros. Sin embargo, no es un concepto rígido ni inmutable. A lo largo de la historia, el concepto de familia ha adquirido varios significados. En el período posterior a la revolución industrial y a la consolidación de la contemporaneidad, se produjo un aumento de la complejidad de las relaciones y de las posibilidades de formar diferentes tipos de familias. Este cambio provocó una evolución del propio concepto. Las cuestiones relacionadas con el matrimonio y la reproducción pierden fuerza y el factor determinante para la formación de una unidad familiar pasa a ser el afecto. En la actualidad, después de debates que involucran a diversos sectores de la sociedad, la legislación brasileña ha asumido que la constitución de la familia se basa en el afecto. Esta comprensión Sustituye a la anterior, que basaba la familia en el matrimonio y la procreación. La familia contemporánea ya no se analizaba como una unidad o como un único modelo de estructuración, sino entendiendo que hoy en día existen diferentes arreglos familiares y que cada vez es más común componer familias monoparentales, donde cada responsable del hijo participa de una manera, con mayor o menor intensidad en su vida escolar. Esta familia moderna se preocupa por la igualdad entre los hijos, la educación y la salud. El matrimonio se basa en el amor, también se valora el cuidado de los hijos y la división del trabajo. Características de las nuevas configuraciones familiares; La unión estable es

la unión entre un hombre y una mujer que no tienen impedimento para contraer matrimonio, las familias homoafectivas pueden tener hijos a través de la adopción, las familias recompuestas están formadas por personas que ya han tenido relaciones previas y que se unen para formar una nueva familia; las técnicas de Reproducción La Crianza Asistida por el Ser Humano (RHA, por sus siglas en inglés) ha permitido nuevas formas de crianza. A modo de conclusión, se ratifica la importancia de las discusiones permanentes sobre los modos de constitución familiar y sus implicancias en las subjetividades singulares y colectivas.

Keywords – Family. Child. Development. Learning. Children.

INTRODUÇÃO:

O ambiente familiar tem uma importância indiscutível na introdução e aprimoramento da aprendizagem da criança. Quando a atmosfera familiar é falha, está dificulta o processo Ensino Aprendizagem. Para que a criança se desenvolva com autonomia é necessário contar com o apoio irrestrito da família, ou das pessoas conviventes com ela, mesmo que estes não sejam parentes consanguíneos.

A entrada da criança no contexto escolar é uma entrada para formação e contato com outras crianças, dando acesso ao desenvolvimento social e cognitivo. Assim sua conclusão traz um novo lugar, provocando uma transformação no seu cotidiano porque entra num novo contexto social, o que impactará a família que a acompanhará, com a participação daqueles que cuidam dessa criança, pai, mãe, tia, primos, vizinhos, avós – no cotidiano escolar, que possuem participação mais assídua na vida dessas crianças, destacando em especial sua interação no contexto escolar, uma vez que os pais por algum motivo não podem participar.

Minuchin (1990) considera que a instituição familiar se renova á cada dia, motivada pelas constantes mudanças às quais se submete fora do contexto familiar.

As ações de cada um de seus membros são orientadas de acordo com as características presentes no sistema familiar e podem sofrer influências e mudar diante das necessidades e das preocupações externas. Completando a ideia, desde que haja amor, afeto e relação, estas diferentes composições humanas merecem ser chamadas de família, tendo o respeito efetivo aos bens e direitos fundamentais de qualquer ser humano e isto é previsto nas legislações. Silva (2005); Ávila, (2004); Costa, (2003).

Apoiada nas ideias de Áries (2006 p. 158) no século XII a família era mais uma realidade social e moral do que sentimental, não existe um sentimento profundo entre pais e filhos. Os casamentos eram arranjados entre os pais, não havia nenhuma preocupação com a vida afetiva e sexual dos que formariam o futuro casal. A família tinha como função preservar o patrimônio e assegurar sua transmissão. O pai era a figura da autoridade que se estabelecia nessa época, era como “Deus”.

A criança aos sete anos saia de casa e era encaminhada á outra família para fazer o serviço doméstico, era através desse que se dava á aprendizagem, o mestre transmitia a criança, que não era seu filho, o conhecimento, os valores e a experiência prática. A escola era uma exceção, a regra comum era essa aprendizagem direta no seio de uma família estranha, a educação dava-se pela prática e pelo costume.

Entre os séculos XV e XVII inicia-se uma mudança lenta e profunda, a educação passa a ser fornecida cada vez mais pela escola que deixa de ser uma exceção para transformar-se aos poucos na regra. A escola surge como uma forma de isolar a criança do mundo “sujo” dos adultos, a fim de preservar a sua inocência e também como uma forma de “vigiar” o próprio filho, não o abandonar e sim tê-lo por perto. Com isso, é possível observar uma transformação nas realidades e nos sentimentos de família que passa a ter outro papel, definido também nos tratados de educação, os pais devem preocupar-se com: a escolha da escola e do preceptor do filho, a supervisão dos estudos, o acompanhamento das tarefas, etc.

Os estudos das relações entre ambiente familiar e desempenho escolar é um tema bastante polêmico na pesquisa educacional. No Brasil, a partir da década de 70, ideias sobre “privação”, “deficiência” ou “carência” cultural das crianças provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico, apontadas como principal causa do fracasso esco-

lar das mesmas, foram bastante difundidas pela psicologia. A partir da década de 80, entretanto, tais ideias que utilizavam como parâmetro para definir a condição de carência desses alunos, os padrões da cultura dominante e as exigências da escola têm sofrido várias críticas por parte de estudos antropológicos, linguísticos e também por uma vertente mais crítica da Psicologia escolar, representada principalmente pelos trabalhos de Patto (1990-19997). Tais críticas têm denunciado o caráter ideológico e mistificador dessas concepções, que acabam por culpar o aluno pobre e sua família pelo seu fracasso escolar, retirando da escola e do sistema público de ensino a responsabilidade que lhe cabe nesse processo.

Compreendemos que afetividade e a aprendizagem estão intimamente ligadas e são aspectos indissociáveis. O objetivo deste projeto é discorrer sobre as interações estabelecidas desde a mais tenra idade no seio familiar que são de grande valor para a construção de uma relação significativa da criança com o processo de aprendizagem, este não está restrito somente as instituições educacionais, mas deve ser precedido pela família, não só com apoio afetivo, mas também como incentivador na transmissão de conhecimento e suportes que facilitem a aquisição da linguagem escrita.

A metodologia utilizada para elaboração deste artigo se desenvolverá com base nos principais pontos que envolvem a família e a sua importância para o desenvolvimento do aluno, para a formação da personalidade e para o ajustamento emocional. Analisa as principais características do relacionamento entre família e a escola, assim como a interferência do ambiente familiar na origem ou na solução desses problemas. Posto isso, será consciente manter a pesquisa apoiada teoricamente em base bibliográfica, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, a partir das contribuições de autores como: Ávila (2004); Costa (2003); Minuchin (1990); Osório (1996); Parolin (2000-2005); Patto (1990-1997); Silva (2005) entre outros.

A Família Light: Tudo Pode

A base da construção do ser humano é a família, que em meio ás redes relacionais que estabelece com a criança e com o seu contexto social, vai humanizando e organizando modelos de comportamentos que estão relacionados ao tipo de família, ao status e ao momento histórico social.

Estamos vivendo uma época de inúmeras mudanças e tudo assume caráter transitório. Todos os setores da vida do planeta estão sofrendo transições e toda mudança provoca medo e instabilidade. Diante do novo e sem saber exatamente o que está acontecendo, as pessoas tendem a agir de acordo com a norma, com o que está sendo exigido como padrão de comportamento, sem saber exatamente o que está acontecendo e pelo que estão optando. As pessoas sentem-se impelidas a mudar conforme as exigências do momento, para conseguirem permanecer em seus grupos, e consequentemente, sobreviverem.

Deparamo-nos com uma sociedade que vive a sensação de que nada é perene e que tudo está em processo de mudança. Essa sensação de transitoriedade gerou o que Enrique Rojas chamou de “O homem ligth”, um homem que está descompromissado com posições, ideologias e papéis, para quem tudo pode ser e tudo vale. Parolin (2000).

A família light é consequência do homem ligth, é uma família em que os papeis parentais não estão definidos e, em princípio tudo pode. A família se preocupa e trabalha em busca do “ter”, e o “ser” fica em segundo plano. Nessa família não há desentendimento, pois, os pais atendem tão logo seja possível o desejo de seus filhos e só conversam o necessário. As crianças e os adolescentes reinam e seus pais trabalham incansavelmente para manter esse reinado.

Deve ressurgir uma família a partir de valores indispensáveis ao convívio humano. Essa família está tentando se reorganizar e criar novas formas de viver e conviver a partir de um novo código de convivência, uma nova forma de exercer os papéis parentais e de continuar sendo família, ao mesmo tempo em que muda a maneira de ser família. Parolin (2005).

Analisando a sociedade moderna, observa-se que uma das mudanças mais significativas é a forma como a família tradicional, constituída de pai, mãe e filhos tornou-se uma raridade. Atualmente, existem famílias dentro de famílias, com as separações e os

novos casamentos, aquele núcleo familiar mais tradicional tem dado lugar a diferentes famílias vivendo sob o mesmo teto. Esses novos contextos familiares geram muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono, pois a ideia de um pai e uma mãe cuidadores já dá lugar a diferentes pais e mães "gerenciadores" de filhos que nem sempre são seus. A educação tem se tornado algo muito difícil, devido a ausência de modelos e de referenciais educacionais. Os pais de ontem, mostram-se perdidos na educação das crianças de hoje, estão cada vez mais ocupados com o trabalho e pouco tempo dispõem para dedicarem á educação dos filhos. Esta, por sua vez, é delegada a outros, ou em caso de famílias de menor poder aquisitivo, os filhos são entregues á própria sorte.

Os pais não conseguem educar seus filhos emocionalmente e, tampouco se sentem habilitados a resolverem conflitos por meio do diálogo e da negociação de regras. Optam muitas vezes pela arbitrariedade do não ou pela permissividade do sim, não oferecendo nenhum referencial de convivência pautado no diálogo, na compreensão, na tolerância, no limite e no afeto. A escola também tem mostrado inabilitada a trabalhar com a afetividade. Os alunos mostram-se agressivos, reproduzindo muitas vezes a educação doméstica, seja por meio dos maus tratos, do conformismo, da exclusão ou da alta de limites revelados em suas relações interpessoais. Os professores não conseguem detectar problemas e muitas vezes também demonstram desgaste emocional com o resultado das várias situações próprias do seu dia, sobrecarregado de trabalhos e dos conflitos em seu ambiente profissional. Muitas vezes devido a isso, alguns professores contribuem com o agravamento do quadro, rotulando com apelidos pejorativos ou reagindo de forma agressiva ao comportamento indisciplinado de alguns alunos. Santos, 2011, p.7 define:

"Hoje pais permitem que os filhos façam tudo sem nenhuma cobrança, A mudança no perfil da sociedade e na rotina dos pais, contribui para essa libertinagem. Nenhum policial gosta de prender ou lidar com jovens. O estatuto da Criança e do Adolescente diz que nenhum adolescente será punido de sua liberdade sem o devido processo legal".

Para as nossas crianças, o futuro depende de um hoje saudavelmente vivido e eticamente estruturado. O contexto familiar permissivo, sem regras, sem autoridade, com pais sendo "amigões" ao invés de "Pais" no sentido educacional, toma nossas crianças inseguras e sem autonomia e maturidade para aprender e viver adequadamente e ser feliz, finalidade maior da educação!

A família e escola necessitam unir-se com o objetivo de alimentar a moral individual de seus aprendizes e a ética social do seu entorno.

A escola tem se proposto a apresentar reflexões sobre a problemática das mudanças sociais dos "novos tempos" e, em parceria com as famílias, elaborar estratégias, além de entender a complexidade do tema e do momento, gerar conhecimento e construir saídas.

"Torna-se necessário reforçar a consciência da moral, da ética, encarar as oscilações afetivas, familiares, sociais e econômicas como realidade desse final de século, como variáveis a que o ser humano pode se submeter, sem que se aniquile". (Zenícola, 2000).

A Ditadura da Liberdade Total

Muitos pais por serem filhos da ditadura miliar (1964 – 1984) e de um modelo de família patriarcal/autoritário, tentam opor-se ao modelo por eles vivido, instalando em seus lares um outro tipo de ditadura: "o da liberdade total".

Ao promoverem para seus filhos o que eles próprios viveram, acabam oferecendo coisas e um espaço decisório que é incompatível com a faixa etária das crianças. Estes pais oferecem o que gostariam de ter tido e não tiveram.

A criança ao perceber este espaço de liberdade, de poder de decisão e de adquirir todos os objetos que deseja, acaba não compreendendo bem o funcionamento do mundo e tem dificuldade para valorizar determinadas "conquistas", que em verdade, são de seus pais. As crianças acabam perdendo alguns referenciais de limites importantes para o bom equilíbrio familiar e social. Os filhos não compreendem por exemplo, por que devem

cuidar dos seus pertences: “se perder, compro outro”.
Se por um lado a educação violenta e repressiva pode formar adultos inseguros e com baixa autoestima, por um outro, a educação sem limites ou restrições formam crianças egocêntricas e autoritárias. No prosseguimento, quando os pais se dão cona, o funcionamento da casa acontece de acordo com o humor da criança: “Agora vou fazer isso: ” ou “Saia daí que eu quero sentar! ” Ou ainda, “Nesse restaurante eu não entro! ”.
É fundamental para o bom desenvolvimento da criança, ter conhecimento de que seus pais se importam com ela; do que é dela; de que ela é amada por eles; de que a casa é habitada por outras pessoas que tem vontades, temperamentos específicos e gostos diferenciados e, fundamentalmente, de que os pais se cansam, ficam tristes a as vezes choram. Ao reconhecerem seus pais como individualizados e que, no contexto social, não são apenas pais, vão aprendendo a identifica-los, a diferenciá-los, a respeitá-los e (quem sabe) a admirá-los. Ao se depararem com o espaço doméstico e o papel referente a este, reconhecem e identificam com mais facilidade a si mesmos e ao outro, compreendendo o movimento social. Conquistam a liberdade!
A educação que não impõe limites e não descortina diferentes papéis na sua pauta de direitos e deveres, traz por consequência, as crianças inconsequentes e que não percebem a si mesmos ou nem “a que vieram”. Com a criança evasiva é difícil lidar e ela tende a tornar-se um adolescente difícil para consigo mesmo e para com os outros. Parolin (2005).
A autonomia é construída a partir de dados de “quem sou eu”, num processo de qualidade referencial com o outro mais próximo. Deixar claro para os filhos quais são as regras do “jogo de viver” é fundamental para seu equilíbrio.
Explicar para a criança e para o jovem o porquê das coisas, vivenciar o cotidiano com eles, recomeçar as explicações e se necessário, usar exemplos análogos que habitam seu mundo, os ajudará a construir um código ético/moral, porém, não podemos esquecer que tanto a criança quanto o adolescente têm um poder de decisão que está limitado ao seu tempo de experiência, seu nível de responsabilidade, sua autonomia, sua maturidade cognitiva e emocional. Muitas vezes, eles não conseguirão alcançar a longevidade do raciocínio. Nesse caso, os pais não devem deixar de decidir por eles. Conforme a situação é fundamental interferir para que eles não acabem concluindo o aprendizado de modo equivocado ou ingênuo.
Ciclos de tensão e experimentação são necessários para o equilíbrio familiar. Provocar o adulto é um expediente usado pelas crianças e adolescentes para buscar referências. Está é a hora em que os pais devem estar atentos para as suas posturas e seus postulados ideológicos. A linguagem clara e aberta é com certeza uma facilitadora destes momentos. É mais sadio explicar o que está sentindo do que omitir, com medo do conflito, desde que esta posição seja instrumento de busca de uma vontade de se achar uma linguagem comum.
Não podemos perder de vista que a base de um bom relacionamento familiar é a afetividade e que ela se manifesta de várias maneiras: corporal, linguagem e (por que não) na pauta de direitos e deveres.
Uma criança pequena vai perceber que a amam ao ser abraçada, quando estiver maior, ela compreenderá este amor também numa frase amorosa: “Te amo! ” Ou “Estou com saudades! ” Um adolescente pode se sentir amado ao perceber que recebe um tratamento de respeito, proteção e, também ao ser chamado a fazer as coisas certas.
Não podemos esquecer que um dos modelos que herdamos da família autoritária é o “fazer de conta que está tudo bem”. Fingimos que nada está acontecendo e esperamos que passe esta fase, a famosa “vista grossa”.
A cada dia construímos o nosso equilíbrio familiar, inclusive, depois de cada briga. É necessário que criemos em nosso lar um espaço para esta briga, aqui compreendida como contexto diferente, para o conflito de ideias múltiplas, entre pessoas que não precisam ser iguais para se amarem!
Talvez hoje a imagem da criança continua sendo considerada por alguns um ser ingênuo, imaturo, indefeso, enfim, uma pessoa que não sabe o que faz, e acabamos escondendo de nós mesmos a verdadeira identi-

dade de uma criança, tanto no âmbito educacional, quanto social e cultural. Por outros, é estimulada a "levar" uma vida de adulto, ou seja, é vista como um adulto em miniatura, inserida em um meio especulativo e exibicionista, através do vestuário, das atitudes e de seus comportamentos que seguem um padrão estabelecido pela mídia.

A criança é uma pessoa, apenas com menor capacidade física e de defesa do que as demais pessoas e, por isso mesmo, merecedora de tratamento afetuoso. Entender que toda criança é uma, vê-la como criança, analisar o meio em que ela vive exercitar a empatia de estar em seu lugar e até mesmo relembrar, buscar em nossas lembranças de infância os momentos que nos marcaram, tanto os momentos agradáveis, quanto os desagradáveis. Essa é uma reflexão que as pessoas adultas precisam se permitir no convívio com uma criança, pois é a história vivida por ela desde o seu nascimento, que pode definir ou ajuda-la no seu desenvolvimento como pessoa adulta, ou seja, na sua forma de integração e vivência na sociedade. Dallari (1986. p.21) refere-se afirmando que:

Toda criança é um ser humano fisicamente frágil, mas com o privilégio de ser o começo da vida, incapaz de se auto proteger e dependente dos adultos para revelar suas potencialidades, mas por isso mesmo merecedora do maior respeito (...). Toda criança nasce com o direito de ser. É um erro grave, que ofende o direito de ser, conceder a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas.

Porém precisamos destacar a interdependência entra escola e família. Ainda que autônomas enquanto instituições, isto é, ainda que a família e escola tenham um funcionamento próprio, sabemos o quanto uma precisa e conta com a outra. Conforme Parollin (2005 p.49).

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo, no entanto, a família tem as suas particularidades que diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Família x Aprendizagem

Muitas são as vertentes que permeiam a relação familiar com a aprendizagem do aluno, as causas dos problemas de aprendizagem podem ser de ordem física, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas, educacionais e socioeconômicas. Ao ser inserida na vida escolar, a criança, muitas vezes demonstra dificuldade de adaptação, é natural, pois ela está saindo de um ambiente familiar que até então era o único que ela conhecia, porém, está adaptação pode ser ainda consequência de conflitos e crises de um sistema familiar ineficiente. A família mesmo que sem intenção, contribui significativamente para a determinação desses problemas. Os pais principalmente podem de diversas maneiras, favorecer ou prejudicar o processo de aprendizagem de seus filhos.

Dentro do ambiente familiar que se realizam as experiências básicas que serão imprescindíveis para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade. Após o nascimento, a criança começa a sofrer influência familiar que aos poucos vão modelando seu comportamento, sendo a maior parte das influencias exercidas pelos pais sobre os filhos, provavelmente inconsciente.

Segundo a concepção durkheimiana de educação (1978 p.42).

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Os pais e educadores não podem perder de vista que apesar das transformações pelas quais passa a família, esta continua sendo a primeira fonte de influência no comportamento, nas emoções e na ética da criança. Cabe á escola e também aos pais/responsá-

veis, contribuir para mudanças comportamentais que permitam às crianças o equilíbrio necessário. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e escolar se completa.

As escolas têm contado com a contribuição acadêmica da família de duas maneiras: construindo o currículo, implicitamente com base no capital cultural similar herdado pelos alunos, isto é, com base no sistema de disposições cognitivas adquiridas na socialização primária ou educação doméstica, o que supõe afinidade cultural entre escola e família, e enviando o dever de casa de modo a capitalizar explicitamente o investimento dos pais, o que requer certas condições materiais e simbólicas, isto é, tempo livre, recursos econômicos (para equipar o lar com livros, computadores, contratar professores particulares) e adesão ao papel parental de professor coadjuvante, tradicionalmente assumido pela família.

Piletti (1984) considera, assim como diversos autores, que as primeiras experiências educacionais da criança, geralmente são proporcionadas pela família. Através das influencias familiares, vai-se gradualmente moldando seu comportamento. Os pais o fazem, na maioria das vezes, de modo inconsciente. O autor considera de fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar, os sentimentos que os pais nutrem por ela durante os anos anteriores à escola. Tais sentimentos contribuem para o desenvolvimento do conceito de si próprios, ou seja, o autoconceito, o conceito do mundo e de seu lugar no mundo. Piletti, nos alerta ainda que o autoconceito é a base de toda aprendizagem, pois se a criança se julga capaz de aprender, aprenderá muito mais do que se ela nutrir sentimento de incapacidade.

Nunca na escola se discutiu tanto quanto hoje assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados e muitas vezes doentes física e mentalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustação estiveram tão marcantemente presentes na vida escolar. Freire (2000). Por essa razão, dentro das escolas as discussões que procuram compreender esse quadro tão complexo e, muitas vezes, caóticos, no qual a educação se encontra mergulhada, são cada vez mais frequentes. Professores debatem formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebem que se nada for feito em breve não se conseguirá mais ensinar e educar. Esteves (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário e de extrema importância, a valorização da escola por parte das famílias, no que diz respeito á aprendizagem das crianças, deve haver uma interação e comprometimento de ambas as partes, o foco de todo o esforço deve ser o aluno, que tem direito de ser atendido tanto pela família, quanto pela escola em suas necessidades.

Observa-se que atualmente as instituições escolares, acabam priorizando os aspectos comportamentais dos alunos em detrimento ao processo ensino aprendizagem. O caminho adequado para solucionar, se não todo, mais parte deste contexto é a interação família – escola, observando nesta troca de ideias quais são os motivos que levam as crianças a comportamentos inadequados e quanto esta atitude interfere na aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, embora investigações mais amplas sejam necessárias, é possível dizer que uma das dimensões que influenciam o desempenho escolar das crianças estaria relacionada á família, visto que há uma relação de interdependência que interferirá diretamente na aprendizagem do educando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006.

ÁVILA, Eliedite Mattos (Coord.); SILVA, Christiane Monique Callado; MELO, Eliane Cardoso de. (revisores). Mediação Familiar – Formação Base. Santa Catarina, 2004, 98p.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Federal Nº8069, de 13 de julho

de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
COSTA, Marta Morais da. Literatura Infantil. Curitiba IESDE, 2003.
DALLARI, Dalmo de Abreu, et ali. O direito da criança ao respeito. São Paulo: Summus, 1986.
DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução do Professor Lourenço Filho. Rio de Janeiro: Melhoramentos e Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
ESTEVES, J. M. O mal-estar docente; a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
MINUCHIN, Salvador. Famílias: Funcionamento e Tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
OSÓRIO, Luiz Carlos. A Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
PATO, M. H. S. Prefácio. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene
Proença Rebello de (Orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São
Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdicovivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
ZENICOLA, Ana Maria. O adolescente e seu futuro profissional na atualidade: Um desafio para pais, educadores e psicopedagogos. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 19, n. 51, 2000. p. 4-9.

IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da construção da identidade e do desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil, compreendendo-os como pilares fundamentais no processo de formação integral da criança. Com base em aportes teóricos de autores como Vygotsky, Wallon e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a pesquisa discute como práticas pedagógicas intencionais e respeitosas podem favorecer a construção da identidade individual e coletiva, bem como a autonomia progressiva das crianças pequenas. A partir de uma análise qualitativa e bibliográfica, o trabalho destaca a relevância das interações, brincadeiras, rotinas e ambientes educativos como elementos estruturantes para o desenvolvimento dessas competências. Promover a identidade e a autonomia é garantir à criança o direito de ser sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. A identidade, enquanto processo contínuo e dinâmico, é construída nas interações sociais, por meio do reconhecimento das singularidades e do sentimento de pertencimento. Já a autonomia envolve o desenvolvimento de habilidades que permitem à criança tomar decisões, resolver problemas, expressar sentimentos e agir com responsabilidade, sempre respeitando seu tempo e suas capacidades. A mediação do educador é essencial nesse processo, pois é por meio da escuta atenta, da oferta de escolhas e da valorização da iniciativa infantil que se potencializam as experiências formativas. Nesse sentido, o trabalho evidencia que a promoção de práticas educativas que incentivem a participação ativa das crianças, o respeito às suas identidades culturais e o fortalecimento de sua autonomia contribui para a formação de sujeitos críticos, confiantes e socialmente engajados. Ao reconhecer a criança como protagonista de seu desenvolvimento, a Educação Infantil fortalece sua função social, promovendo uma educação baseada em direitos, afetos e respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Identidade. Autonomia. Desenvolvimento Infantil. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a etapa inicial da Educação Básica, tendo como principal objetivo garantir o desenvolvimento completo da criança nos aspectos físico, emocional, cognitivo e social. De acordo com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca-se a importância da construção da identidade e do fortalecimento da autonomia, considerados pilares fundamentais na formação do sujeito. A formação da identidade e o desenvolvimento da autonomia são processos que se iniciam desde os primeiros anos de vida e acontecem por meio das interações que a criança estabelece no ambiente social, cultural e afetivo. Desde muito pequena, ela começa a construir uma percepção sobre si mesma, baseada nas relações com as pessoas e com o meio em que vive. É nesse convívio que a criança começa a entender quem é, quais são seus sentimentos, suas capacidades e como é percebida pelos outros. Esses processos são contínuos, dinâmicos e profundamente condicionados pelo contexto social, histórico e cultural, como apontam diversas teorias do desenvolvimento infantil e da pedagogia.

Dentro desse contexto, a escola se configura como um espaço fundamental de socialização e construção de significados. Ao interagir com diferentes colegas e adultos, a criança amplia suas percepções sobre o mundo, aprende a lidar com regras, desenvolve empatia e fortalece tanto sua identidade pessoal quanto social. A instituição escolar também oferece inúmeras oportunidades para que a criança exercite sua autonomia, seja ao escolher atividades, resolver pequenos conflitos, expressar seus sentimentos ou assumir responsabilidades no dia a dia.

Para que esse processo aconteça de forma efetiva, é indispensável que os profissionais da educação compreendam profundamente as etapas do desenvolvimento infantil e

adotem práticas pedagógicas que respeitem os ritmos e as particularidades da infância. Isso requer a criação de ambientes que valorizem a expressão individual, o respeito à diversidade, o incentivo ao diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Conforme ressalta Oliveira (1992), o papel do educador é atuar como mediador, promovendo situações que estimulem a participação ativa das crianças e fomentem relações pautadas na ética e no respeito mútuo. Dessa maneira, promover a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia vai muito além de permitir que a criança realize tarefas isoladas. Trata-se de reconhecer que ela é um sujeito de direitos, capaz de refletir, tomar decisões e participar ativamente do convívio social. Nesse processo, a criança desenvolve não só competências cognitivas, mas também habilidades socioemocionais indispensáveis para sua formação integral.

Este artigo tem como proposta refletir sobre a relevância dos processos de construção da identidade e da autonomia na Educação Infantil, além de discutir estratégias pedagógicas que favoreçam essas dimensões. O trabalho fundamenta-se em autores que dialogam com a perspectiva histórico-cultural, a psicogênese e nos documentos oficiais que orientam a prática educativa. A identidade é compreendida como o reconhecimento de si e o sentimento de pertencimento a um grupo, sendo construída a partir das interações significativas que a criança estabelece no seu cotidiano. Já a autonomia refere-se à capacidade de agir de forma independente, resolver situações do dia a dia, compreender regras e desenvolver responsabilidade sobre suas ações.

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor é indispensável, pois ele se torna mediador entre o conhecimento, o espaço e as experiências das crianças. Uma prática pedagógica bem estruturada contribui para fortalecer o protagonismo infantil, promover a escuta sensível e valorizar a cultura da infância. Dessa forma, é fundamental que os educadores estejam atentos às especificidades de cada criança, respeitando seus tempos, interesses e trajetórias individuais.

A abordagem metodológica utilizada na elaboração deste artigo é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, visando aprofundar a reflexão teórica sobre o tema. Foram analisados autores como Vygotsky, Wallon, Piaget e Barbosa, além de documentos orientadores como a BNCC (2017) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). A intenção é compreender de que forma a organização do ambiente, o planejamento intencional e as interações no cotidiano podem colaborar para fortalecer a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia de maneira efetiva e respeitosa.

O conteúdo está organizado em duas partes principais: a primeira aborda a construção da identidade na infância, explorando fundamentos teóricos e práticos desse processo no contexto educacional. A segunda parte discute o desenvolvimento da autonomia, destacando práticas pedagógicas que estimulam a capacidade de tomar decisões, resolver problemas e exercer cidadania desde a primeira infância.

Por fim, nas considerações finais, ressalta-se a importância de uma prática pedagógica comprometida com os direitos das crianças, que respeite suas singularidades e promova experiências que sejam significativas. Reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos e participar de maneira efetiva do seu processo de desenvolvimento, é fundamental para garantir uma Educação Infantil mais justa, sensível e transformadora.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção da identidade é um processo permanente que envolve o desenvolvimento da percepção que o indivíduo tem de si, considerando seus aspectos físicos, emocionais e sociais, além do sentimento de pertencimento aos grupos culturais dos quais faz parte. Segundo Dubar (1997), a identidade não é algo estático ou pré-estabelecido, mas sim fruto de construções sociais e históricas, sendo constantemente moldada pelas interações interpessoais e pela linguagem. Na fase da infância, esse processo acontece a partir das relações afetivas, das interações com outras crianças e adultos, da exploração do próprio corpo, do meio em que vive e do contato com as expressões culturais. A escola, nesse sentido, deve ser um ambiente

onde a criança se sinta reconhecida, acolhida e valorizada, tendo suas particularidades respeitadas e inseridas no convívio coletivo. Assim, cabe ao educador adotar práticas que favoreçam a escuta ativa, o acolhimento e a valorização das diferentes formas de ser e se expressar da criança.

A construção da identidade está profundamente relacionada às experiências que o sujeito vivencia em diferentes contextos sociais ao longo de sua vida. Como afirma Dubar (1997):

"A identidade é, portanto, o resultado de um processo de socialização e de individuação que articula trajetórias sociais e biografias individuais. Ela não é dada de uma vez por todas, mas se constrói e reconstrói permanentemente nas interações sociais. A identidade não é a permanência do mesmo, mas a construção contínua do si mesmo" (DUBAR, 1997, p. 15).

Essa perspectiva reforça a importância de ambientes educativos que valorizem a história, a cultura e as expressões individuais das crianças, permitindo-lhes construir uma imagem positiva de si, reconhecendo suas origens e diferenças como elementos de riqueza. Assim, ao vivenciar contextos que possibilitem o pertencimento, a participação e o protagonismo, a criança fortalece sua identidade pessoal e social, compreendendo-se como parte integrante do mundo e capaz de transformá-lo.

Vygotsky (2000) argumenta que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação do outro, sendo as interações sociais o motor do crescimento psíquico. Assim, o contato com o grupo, com diferentes culturas e modos de ser, permite à criança ampliar a percepção de si mesma e dos demais, consolidando sua identidade.

A partir da perspectiva histórico-cultural, a constituição da identidade está profundamente relacionada ao meio em que a criança está inserida. As experiências sociais, culturais e simbólicas que vivencia são fundamentais para sua formação como sujeito. Vygotsky destaca que:

"O ser humano se forma nas relações sociais. Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), depois no interior da criança (intrapsicológica)" (VYGOTSKY, 2000, p. 112).

Esse princípio ressalta a relevância do ambiente educativo como um espaço onde acontecem diversas interações e aprendizagens significativas. A mediação realizada pelos adultos, somada à convivência com outras crianças, proporciona trocas fundamentais que contribuem para a formação da consciência e para o fortalecimento da identidade. Ao ser reconhecida em sua singularidade e, ao mesmo tempo, perceber o outro, a criança desenvolve sentimentos de pertencimento, segurança emocional e autoestima. Conforme aponta Oliveira (1993), o desenvolvimento humano ocorre de maneira dialética, onde as experiências vividas são internalizadas e transformadas em estruturas mentais mais complexas, incluindo a construção da própria imagem e a forma como a criança se posiciona no mundo. Complementando essa visão, Sarmento e Pinto (2005) afirmam que "a infância é uma etapa com valor em si mesma, e não apenas uma preparação para a fase adulta". Por isso, é dever da escola garantir que esse tempo seja vivido de maneira plena, promovendo experiências que valorizem e fortaleçam as diferentes formas de expressão e identidade das crianças.

Diante desse cenário, favorecer a construção da identidade na Educação Infantil significa oferecer oportunidades para que a criança se expresse, explore variadas linguagens, compartilhe suas vivências, conheça e valorize a diversidade, além de ser reconhecida como sujeito de direitos. A valorização das relações sociais e das manifestações culturais desde os primeiros anos de vida contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de si, do outro e preparados para conviver em uma sociedade diversa e plural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reforça que é através das interações sociais e da participação em práticas culturais significativas que a criança vai, gradativamente, construindo a sua percepção de si mesma. Por isso, é fun-

damental que o ambiente educativo ofereça experiências pautadas no diálogo, na escuta ativa e na participação. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem um papel central na prática pedagógica, pois permitem que a criança se reconheça como protagonista de suas ações e das relações que estabelece com os outros.
Segundo o documento:

"A identidade pessoal vai sendo construída na medida em que a criança se reconhece como alguém diferente dos demais e é reconhecida pelos outros como alguém com um nome, uma história, desejos e sentimentos próprios. [...] O processo de construção da identidade ocorre simultaneamente ao processo de socialização, sendo as interações sociais um espaço privilegiado para esse desenvolvimento" (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, o papel do professor é criar contextos que possibilitem a expressão da identidade das crianças, valorizando suas histórias, suas formas de comunicação, suas escolhas e suas emoções, promovendo um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) também destaca que o educador deve garantir experiências que respeitem e promovam os direitos de aprendizagem das crianças, assegurando seu direito de participar ativamente do processo educativo.
Em consonância com essa perspectiva, Barbosa (2006) afirma que "crianças pequenas precisam viver em ambientes que lhes ofereçam múltiplas oportunidades para expressar-se, comunicar-se e negociar sentidos, de modo que sua identidade possa ser construída de forma positiva e segura". Essa afirmação ressalta a necessidade de criar contextos educativos que sejam verdadeiramente inclusivos e significativos para as crianças, onde elas possam se reconhecer, ser reconhecidas e se desenvolver como sujeitos singulares e sociais.
Na prática pedagógica, isso se traduz na criação de espaços e experiências que representem a diversidade cultural, étnica, linguística e social das crianças, valorizando suas origens, histórias e modos de ser. As histórias contadas, as músicas cantadas, os objetos presentes na sala, os materiais disponibilizados e as rotinas estabelecidas devem refletir o universo simbólico das crianças, permitindo-lhes sentir-se pertencentes, respeitadas e valorizadas. Segundo Oliveira (2002), o sentimento de pertencimento é essencial para que a criança desenvolva uma autoimagem positiva e confiante, condição indispensável para o exercício da autonomia e da identidade.
O professor, nesse contexto, deve agir como um mediador sensível e atento, que observa cuidadosamente as manifestações das crianças e responde a elas com escuta ativa, acolhimento e intenção educativa. Promover o protagonismo infantil implica permitir que a criança tenha voz e vez, que participe das decisões cotidianas, que expresse suas ideias, sentimentos e opiniões, e que experimente formas próprias de se comunicar com o mundo.
Como destaca Rinaldi (2001), o papel do adulto é o de escutar as cem linguagens da criança – seus gestos, desenhos, palavras, brincadeiras – e acolher essas expressões como legítimas formas de pensamento e construção de conhecimento.
Ao promover relações respeitosas, valorizar a diversidade e reconhecer as múltiplas formas de expressão da criança, o educador contribui diretamente para o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva, bem como para a construção de uma autonomia ética e social. Isso significa não apenas reconhecer a criança como um sujeito de direitos, mas também garantir que esses direitos se realizem no cotidiano da instituição educativa, por meio de práticas que afirmem a dignidade, a liberdade e o protagonismo desde os primeiros anos de vida.
Em síntese, o fortalecimento da identidade e da autonomia infantil não depende apenas do currículo prescrito, mas da forma como esse currículo se concretiza nas relações cotidianas entre crianças, professores, famílias e espaços educativos. Cabe ao educador ser o articulador dessas experiências, promovendo um ambiente no qual a criança se sinta segura para ser quem é, ao mesmo tempo em que aprende a conviver, respeitar e colaborar com os outros.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA

A autonomia, compreendida como a habilidade de agir de forma independente, fazer escolhas e tomar decisões com responsabilidade, é construída de maneira gradual desde a infância. Esse desenvolvimento envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais, sendo essencial para o crescimento integral da criança. Cada conquista no cotidiano, como alimentar-se sozinha, escolher uma brincadeira ou expressar seus pensamentos, contribui para fortalecer sua autoestima, aumentar a autoconfiança e desenvolver, de forma progressiva, a capacidade de enfrentar desafios e compreender limites.

De acordo com Jean Piaget (1973), a autonomia moral surge quando a criança deixa de obedecer de forma automática à autoridade e passa a entender o sentido das regras, participando ativamente da sua construção. Para o autor, esse desenvolvimento ocorre em contextos que favorecem o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo, e não por meio de ordens rígidas. Assim, a criança aprende a agir com responsabilidade à medida que vivencia situações coletivas, reflete sobre as consequências de seus atos e começa a considerar as perspectivas dos outros.

Nesse sentido, a autonomia não é algo inato, mas fruto das interações sociais que a criança estabelece ao longo de sua trajetória. Pesquisas na área do desenvolvimento humano indicam que é papel da escola criar ambientes que incentivem a participação ativa da criança, respeitando seus tempos, suas iniciativas e suas formas particulares de se expressar. Para Oliveira (1992), promover a autonomia significa reconhecer a criança como um ser ativo, capaz de aprender a partir das experiências e das relações que constrói.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) também aponta a construção da autonomia como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil. Esse direito deve ser garantido através de práticas que estimulem a curiosidade, a investigação, a resolução de problemas e o entendimento das regras de convivência, sempre em um ambiente acolhedor e desafiador. A presença de rotinas adaptáveis, espaços acessíveis e uma escuta atenta por parte dos adultos são elementos fundamentais nesse processo.

Barbosa e Horn (2008) reforçam que é papel do professor criar situações em que as crianças possam fazer escolhas verdadeiras e assumir responsabilidades adequadas à sua idade e desenvolvimento. Isso vai além de apenas distribuir tarefas, reconhecendo nas pequenas decisões diárias — como escolher o colega para brincar ou como organizar seus materiais — momentos ricos de aprendizado. Para que a autonomia se desenvolva, é necessário que o educador tenha intencionalidade pedagógica, sensibilidade e, sobretudo, confiança nas capacidades da criança. É fundamental que ela tenha espaço para experimentar, errar, acertar e aprender com suas próprias vivências, fortalecendo assim sua imagem como alguém capaz de pensar, decidir e agir no mundo de forma consciente e responsável.

A BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que promover a autonomia na Educação Infantil significa garantir que as crianças participem ativamente das escolhas que dizem respeito ao seu dia a dia, explorem os ambientes com segurança, expressem suas opiniões e, aos poucos, aprendam a lidar com os limites e as consequências de seus atos. Nesse contexto, a autonomia não se refere à independência total, mas sim a um processo gradativo de construção da capacidade de decidir, assumir responsabilidades e agir com criticidade em relação a si mesmas e aos outros.

Na prática pedagógica da Educação Infantil, estimular a autonomia significa oferecer situações em que a criança possa se envolver de forma significativa nas rotinas e nas atividades diárias. Isso inclui possibilitar que ela execute pequenas tarefas sozinha, como organizar seus objetos, escolher materiais, colaborar na arrumação dos ambientes ou servir-se de alimentos. Segundo Campos, Fülöp e Wiggers (2006), essas experiências são fundamentais para que a criança desenvolva uma autoimagem positiva, percebendo-se como capaz e valorizando suas próprias iniciativas. Além disso, a autonomia também está diretamente relacionada à capacidade de expressar sentimentos e de resolver conflitos, com o apoio e orientação dos adultos. Ao ser incentivada a nomear suas emoções, a criança aprende tanto a compreender seus próprios sentimentos quanto os dos

colegas, desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais para a vida em grupo. Para Oliveira (2002), é na convivência com os pares e no suporte dos adultos que a criança aprende a negociar, argumentar, ceder e propor soluções, fortalecendo sua capacidade de agir com empatia e responsabilidade.

Diante disso, é imprescindível que o ambiente educativo seja cuidadosamente planejado, oferecendo condições para que a criança explore, descubra e aprenda de maneira livre e segura. Isso envolve disponibilizar materiais acessíveis, organizar os espaços de forma atrativa e garantir uma rotina que respeite o ritmo de cada criança. Barbosa e Horn (2008) destacam que, quando a criança tem liberdade para criar, experimentar e imaginar, ela se apropria do espaço escolar como um local de pertencimento e protagonismo, o que é essencial para sua construção de autonomia. Nessa perspectiva, o papel do professor é ser um mediador sensível, que apoia sem intervir excessivamente, oferecendo um equilíbrio entre proteção e liberdade. Assim, educar para a autonomia exige acreditar nas potencialidades da criança e oferecer um ambiente que incentive escolhas, decisões e a vivência de regras construídas coletivamente, reconhecendo que a autonomia é tanto um direito quanto um objetivo fundamental da Educação Infantil.

É necessário que o educador não substitua ou antecipe ações que a criança é capaz de realizar, mas sim que ofereça apoio, incentive a iniciativa e respeite o ritmo de cada uma. Como destaca Barbosa (2006), "não se trata de deixar a criança sozinha, mas de estar junto com ela, sem fazer por ela". Essa postura de presença atenta e respeitosa permite que a criança enfrente desafios compatíveis com sua fase de desenvolvimento, fortalecendo sua autoconfiança e a percepção de que é capaz de realizar, por si mesma, diversas tarefas.

O educador, nesse processo, deve assumir uma postura que incentive o protagonismo infantil, encorajando as crianças a explorarem, tomarem decisões, resolverem conflitos e expressarem suas ideias. Isso exige uma escuta atenta e sensível, capaz de valorizar cada tentativa, mesmo quando ela envolve erros. Como reforçam Oliveira e Salles (2015), a autonomia não é algo que se impõe, mas que se constrói num ambiente em que a criança se sinta segura para experimentar, refletir e aprender a partir de suas próprias experiências.

Ter ambientes bem organizados, materiais que estejam ao alcance das crianças, rotinas claras, porém flexíveis, e adultos que escutem de forma atenta são condições fundamentais para que a autonomia se desenvolva. Esses elementos do cotidiano escolar, quando pensados de forma intencional, permitem que as crianças sejam protagonistas de sua aprendizagem. Segundo Kramer (2006), ao garantir espaços de participação efetiva, o educador reafirma o direito da criança de ser sujeito de sua própria história, reconhecendo seu valor e sua capacidade de transformar o ambiente em que vive.

Além disso, é essencial que o educador confie no potencial da criança, compreendendo que o erro faz parte do processo de aprender. Estimular a tomada de decisão, mesmo em ações simples do dia a dia, ajuda a criança a desenvolver senso de responsabilidade e reflexão sobre seus atos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o único transmissor de conhecimento e passa a atuar como um parceiro no processo de construção do saber, estimulando a autonomia sem abrir mão do cuidado e da orientação.

Portanto, promover a autonomia na Educação Infantil vai além de uma prática pedagógica: trata-se de uma escolha ética, que reconhece a criança como um ser capaz de pensar, agir, sentir e construir significados sobre o mundo. Cabe ao educador proporcionar espaços e relações que respeitem e valorizem essa competência, contribuindo para uma educação mais democrática, sensível, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia são processos fundamentais e indissociáveis na trajetória da criança, especialmente durante a Educação Infantil. Esses dois eixos estruturantes se entrelaçam e se retroalimentam à medida que a criança cresce, interage, experimenta o mundo e a si mesma. Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre a importância de

proporcionar experiências significativas que contribuam para o fortalecimento da identidade e para a conquista progressiva da autonomia infantil, a partir de uma perspectiva pedagógica sensível, intencional e comprometida com os direitos da criança.

Com base em referenciais teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon, Barbosa e nos documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível compreender que a identidade da criança não é algo dado ou imutável, mas um processo social e histórico em constante construção. Da mesma forma, a autonomia não se resume à capacidade de fazer coisas sozinhas, mas envolve a tomada de decisões, a responsabilidade pelas próprias ações, a autoconfiança e a compreensão das relações interpessoais.

O papel da escola e, sobretudo, do educador, é central nesse processo. Cabe ao professor garantir que o ambiente educativo seja acolhedor, democrático e rico em possibilidades de expressão, comunicação, descoberta e participação. Crianças pequenas necessitam de adultos que as escutem, as incentivem e confiem em suas capacidades. O adulto não deve antecipar soluções, mas oferecer suporte e desafios compatíveis com a zona de desenvolvimento proximal, conforme defende Vygotsky (2000). Isso implica respeitar o tempo de cada criança, reconhecer suas singularidades e permitir que ela vivencie situações nas quais possa experimentar, errar, acertar, negociar e se autorregular.

A valorização da escuta ativa, da observação sensível e do planejamento intencional são elementos-chave para a atuação docente que visa promover a identidade e a autonomia.

Um professor atento às manifestações infantis será capaz de perceber quando uma criança está pronta para avançar em determinado aspecto do seu desenvolvimento, bem como quando ela precisa de apoio emocional, incentivo ou reorganização do ambiente. É nessa mediação qualificada que se constrói um contexto educativo potente, que reconhece a criança como protagonista e como sujeito de direitos.

Outro aspecto fundamental discutido neste trabalho foi a importância dos espaços e materiais como elementos mediadores no processo de construção da autonomia e da identidade. Ambientes organizados, esteticamente cuidados, acessíveis e desafiadores estimulam a iniciativa, a curiosidade, a interação e a responsabilidade. A forma como os adultos organizam as rotinas e as experiências do cotidiano escolar também influencia diretamente o modo como a criança se percebe e atua no mundo. Quando ela é convidada a participar das decisões, a cuidar de seus pertences, a resolver pequenos conflitos, a escolher suas atividades e a expressar seus sentimentos, ela se reconhece como alguém capaz, valorizado e pertencente a um grupo.

Vale ressaltar que identidade e autonomia também se constroem a partir da vivência da diversidade. Promover a equidade e o respeito às diferenças é condição essencial para que todas as crianças possam desenvolver uma autoimagem positiva e relações sociais saudáveis. O reconhecimento das culturas, das histórias de vida, dos modos de ser e de se expressar que cada criança carrega deve estar presente no currículo, nas práticas pedagógicas, nos materiais utilizados e nas interações cotidianas. Essa valorização da diversidade fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de construção identitária.

Dessa forma, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem romper com modelos padronizados, autoritários ou meramente assistencialistas, assumindo uma postura ética e educativa, que veja a criança como um sujeito ativo, potente e em constante desenvolvimento. A identidade e a autonomia não se ensinam como conteúdos prontos; elas se constroem no fazer cotidiano, nas relações que se estabelecem, nas oportunidades de escolha, participação e expressão que são oferecidas às crianças.

Portanto, ao reconhecer a importância de fortalecer esses dois pilares, educadores, gestores, famílias e demais envolvidos com a educação da primeira infância devem refletir continuamente sobre suas práticas, rever seus referenciais e manter o compromisso com uma educação humanizadora, crítica e inclusiva. É necessário compreender que o cuidado e a educação caminham juntos e que cada gesto do adulto — seja ao ouvir,

acolher, orientar ou desafiar — tem impacto direto na constituição da criança como sujeito.

Conclui-se que promover a identidade e a autonomia na Educação Infantil é mais do que uma diretriz curricular: é um compromisso ético com o desenvolvimento integral das crianças, com a construção de uma sociedade mais justa e com o direito de todas as crianças a uma infância plena, respeitada e vivida em sua totalidade. Investir em práticas pedagógicas que favoreçam essas dimensões é investir na formação de indivíduos mais conscientes, críticos, empáticos e preparados para conviver, aprender e transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pequenos autores, grandes leitores: a produção de textos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças S. (Orgs.). Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 jun. 2025.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLÖP, Maria Thereza M.; WIGGERS, Verônica. Direitos da criança à educação infantil de qualidade: fundamentos e critérios. São Paulo: MEC/Fundação Orsa, 2006.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação sociológica. Campinas: Papirus, 1997.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade na educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). Educação infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sociocultural. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SALLES, Dirce Aparecida. Cuidar e educar: questões sobre a prática docente na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2015.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1973.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RESUMO
Este artigo, fruto de nossa trajetória no Instituto de Teologia e Qualidade (ITEQ), analisa o construtivismo como uma abordagem político-pedagógica central no processo de ensinoaprendizagem. Fundamentado na ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno em interação com o ambiente, o construtivismo valoriza o protagonismo estudantil e a mediação docente, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo. Ao abordar suas implicações para o planejamento e a prática educativa, especialmente na Educação Física escolar, o texto propõe uma reflexão sobre os desafios e potencialidades dessa perspectiva para uma formação integral e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Construtivismo; Educação; Corpo; Mente

ABSTRACT
This article, the result of our academic and professional journey at the Institute of Theology and Quality (ITEQ), analyzes constructivism as a key political-pedagogical approach in the teaching-learning process. Based on the idea that knowledge is actively constructed by the student through interaction with the environment, constructivism values student agency and teacher mediation, emphasizing the importance of pedagogical practices that foster reflection, autonomy, and cognitive development. By addressing its implications for educational planning and practice, particularly in Physical Education, the text offers a reflection on the challenges and potential of this perspective for a transformative and holistic education.

KEYWORDS: Constructivism; Education; Body; Mind

INTRODUÇÃO

Por termos por importante a contribuição de João Batista Freire no desenvolvimento da Educação Física escolar, queremos neste estudo refletir de forma mais aprofundada a atualidade de sua influência no dia-a-dia da pratica de ensino de uma Educação Física que possibilite maior participação dos alunos, como construtores de uma cultura do corpo e da mente como partes indissociáveis, avançando em busca de autonomia e emancipação.

Já atuando um longo tempo na Educação escolar com a disciplina de Educação Física, percebo que o Construtivismo sofre críticas contínuas, no entanto continua a marcar espaço entre um grande número de profissionais. Acreditamos ser necessário compreender, o como, do ponto- de-vista da Educação Física Escolar, o construtivismo, pode favorecer o crescimento e o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e afetivo do seu público-alvo através de motivações que transcendem a própria razão do fazer pelo fazer.

No artigo abordamos panoramicamente o percurso desenvolvido pela Educação Física no cenário das mudanças políticas do Brasil, desde a abertura política e ressaltamos o surgimento de algumas abordagens em educação física: desenvolvimentista, crítico-superadora e a sistémica dentre outras.

Em linhas gerais as contribuições de Piaget e Vigotsky e a influência que seus estudos tiveram e continuam tendo nas práticas educativas, focando mais especificamente na Educação Física.

Também como centramos na contribuição propriamente dita de João Batista Freire para o exercício de uma educação Física do ponto de vista do desenvolvimento global do educando.

A título de conclusão, não obstante as críticas que envolvem a proposta de João Batista Freire, principalmente a de um certo alheamento político, aceitamos sua defesa de que é importante que os alunos tenham espaço para brincar e expressar-se de acordo com jogos e brincadeiras de seu universo cultural, e que o professor seja elemento integrante de tais jogos e brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como aquele que explicita, questiona e enriquece

o conhecimento que o aluno constrói.

A EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO DE JOÃO BATISTA FREIRE

João Batista Freire é mestre em Educação Física (1982) e doutor em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo – USP (1991). Atualmente coordena o grupo de estudos Oficinas do Jogo em Florianópolis e é consultor do Instituto Esporte Educação, acompanhando, dentre outros trabalhos, a equipe que viaja o Brasil levando os preceitos do esporte educacional através da Caravana do Esporte. Tem experiência na área da Educação Física, atuando principalmente nos temas da educação física escolar, jogo e educação física e pedagogia lúdica. É autor dos livros "Educação como prática corporal", "Jogo: Entre o riso e o choro" e "Educação de corpo inteiro", um marco na forma de pensar e entender não só a E como Educação Física mas também o movimento corporal em todos os planos da relação entre ensino e aprendizagem.

Fundamentada na psicomotricidade de Le Bouch e nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, a proposição sócio construtivista1 em Educação física é elaborada por João Batista Freire, especialmente em seu livro Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação Física, originalmente lançado em 1989.

Fundamentada na psicomotricidade de Le Boulch e nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, a proposição sócio-construtivista em Educação Física, desenvolvida por João Batista Freire, destaca-se como uma abordagem crítica e reflexiva que valoriza a construção do conhecimento a partir da interação social e das experiências corporais significativas. Em sua obra Educação de Corpo Inteiro, Freire propõe uma educação física que vá além do desempenho motor, reconhecendo o corpo como sujeito da aprendizagem, mediador de significações e elemento central no desenvolvimento global do ser humano.

Para o autor, o movimento não deve ser compreendido apenas como ação mecânica, mas como expressão do pensamento, da linguagem e das emoções, aspectos estes intrinsecamente ligados à formação integral do sujeito. Seguindo a linha do desenvolvimento infantil proposta por Piaget, Freire entende que, inicialmente, a criança reage a estímulos externos com pequenos gestos, que aos poucos evoluem para movimentos intencionais moldados pelo desejo. Com o advento da linguagem, as estruturas motoras básicas já estão estabelecidas, mas é justamente nessa fase que o pensamento simbólico começa a se consolidar, ampliando o repertório de significados associados às ações corporais.

A partir dessa concepção, a Educação Física escolar assume papel fundamental na formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados, promovendo práticas pedagógicas que

respeitem o tempo de cada criança, incentivem a ludicidade e estimulem a construção coletiva do conhecimento. O corpo, nesse processo, é compreendido como linguagem, como lugar de expressão e também de escuta, onde se traduzem as experiências vividas e se constroem saberes que ultrapassam os limites da técnica e da performance.

Seguindo de perto as fases do desenvolvimento infantil de Piaget, para Freire, a criança, a princípio, é movida por estímulos que geram um pequeno gesto. Seguido deste, vem a intenção que é formada por um desejo.

Quando a criança desenvolve a linguagem, segundo Freire, os atos motores básicos já estão estruturados. Mas com a linguagem, surge um mundo vasto ligado ao ato de pensar, que é uma atividade corporal.

A partir do aparecimento da linguagem, então, podemos chamar esse período de primeira infância, onde a compreensão passa a ser exercitada. Essa fase costuma se estender até os seis anos aproximadamente, a partir daí, ela passa a se sociabilizar, a pensar e discutir, deixando de ser um ser centrado e aprendendo a cooperar e a ter um raciocínio lógico.

É aqui que entra a escola, para que possa auxiliar a criança a executar o movimento e fazê-la entender o que se passa.

O autor acredita que corpo e mente devem ser tratados como parte de um único organismo, para não ocorrerem equívocos na formação deles e destaca que se deve matricular na escola não só a mente, mas também o corpo.

A proposta de João Batista Freire apresenta-

-se como uma alternativa potente frente à lógica fragmentada e reducionista que ainda persiste em muitas práticas escolares. Sua concepção de corpo e movimento rompe com a visão tradicional que separa corpo e mente, valorizando a dimensão simbólica e expressiva das ações corporais. Para ele, o corpo fala, sente, pensa e comunica — sendo, portanto, instrumento e linguagem na construção do conhecimento. Essa compreensão exige que o professor de Educação Física reconheça as práticas corporais como experiências educativas que se inscrevem no tempo e no espaço social dos sujeitos, carregadas de significados culturais, históricos e afetivos.

Dessa forma, a prática pedagógica do educador deve buscar sentidos no cotidiano do aluno, resgatar saberes populares, jogos tradicionais, brincadeiras de rua e danças regionais, reconhecendo essas manifestações como patrimônio cultural e ponto de partida para a aprendizagem. A criança, enquanto especialista em brincar, carrega consigo uma bagagem de experiências corporais que a escola precisa acolher e valorizar. Assim, o ensino da Educação Física deixa de estar centrado apenas na técnica e passa a focar no processo, no percurso vivido por cada educando, promovendo uma aprendizagem que respeita os ritmos e as singularidades de cada um.

João Batista Freire compreende que a escola não pode ignorar o corpo nem reduzir o movimento à reprodução de padrões motores. Para ele, o corpo não é um apêndice do sujeito, mas a própria forma de ser e estar no mundo. Essa perspectiva propõe uma educação que integre razão, emoção e sensibilidade, acolhendo o ser humano em sua totalidade. A partir disso, a Educação Física adquire uma função ética e política, pois se torna espaço de valorização da diversidade, de questionamento das normas sociais que disciplinam os corpos e de combate a preconceitos relacionados ao gênero, à deficiência, à origem social e à aparência física.

Com esse enfoque, a Educação Física escolar ganha uma dimensão transformadora. Em vez de buscar a padronização dos corpos e o alto rendimento atlético, ela passa a construir ambientes educativos inclusivos, participativos e democráticos. O professor, nesse contexto, é chamado a criar situações de aprendizagem que provoquem o aluno a pensar, refletir e transformar suas relações com o corpo e com o outro. As atividades deixam de ser meros exercícios físicos e passam a ser experiências significativas, nas quais o educando participa ativamente da construção do saber, compreendendo o porquê de cada ação e ressignificando sua própria trajetória corporal.

Freire aponta que o desenvolvimento do pensamento está intimamente ligado ao desenvolvimento do corpo. Quando a criança começa a falar, ela já consolidou um repertório motor que, agora, poderá ser representado simbolicamente por meio da linguagem. Isso amplia seu potencial de interação com o mundo e com os outros, abrindo espaço para a construção de significados mais complexos. É nesse momento que a escola precisa assumir um papel decisivo, criando condições para que o aluno compreenda e elabore suas experiências corporais de forma crítica e criativa.

Nesse sentido, a Educação Física não pode mais ser vista como um tempo de recreação ou alívio na rotina escolar. Ela deve ser reconhecida como um componente curricular fundamental, responsável por contribuir para a formação integral do aluno. A prática pedagógica deve ser planejada com intencionalidade educativa, voltada para o desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas, sociais e motoras. O professor precisa atuar como mediador desse processo, estimulando a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes sobre seus próprios corpos e ações.

Outro ponto fundamental da proposta freiriana está na valorização do diálogo e da escuta como princípios metodológicos. O professor não é o detentor do saber, mas sim um parceiro do aluno na construção do conhecimento. A aula torna-se um espaço de troca, de partilha de experiências e de construção coletiva do saber. Isso implica uma prática pedagógica que esteja aberta ao improviso, à criatividade e à sensibilidade, capaz de acolher as manifestações espontâneas dos alunos e transformá-las em oportunidades de aprendizagem.

Por fim, a contribuição de João Batista Freire ultrapassa os limites da Educação Física e se

estende para o campo mais amplo da pedagogia. Sua proposta de "educação de corpo inteiro" não é apenas um método de ensino, mas uma filosofia educacional que reconhece a centralidade do corpo no processo de formação humana. Trata-se de uma visão que convida a escola a repensar suas práticas, a romper com os modelos engessados de ensino e a construir um espaço de aprendizagem mais humano, sensível e conectado à realidade dos alunos.

Com essa abordagem, a Educação Física pode se consolidar como um potente instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e inclusiva. O corpo, longe de ser apenas objeto de controle, torna-se o ponto de partida para o conhecimento, para a liberdade e para a cidadania.

Nesse sentido, a Educação Física deve funcionar como uma ponte de ligação entre as disciplinas escolares e as habilidades motoras. Brincadeiras como a amarelinhae as cantigas de roda, exercem uma boa influência no desenvolvimento motor infantil, uma vez que essas atividades estimulam a criança, facilitando a aprendizagem.

Os últimos suspiros de crescimento da inteligência, se dão no início da adolescência e muda a vida do indivíduo.

Para João Batista Freire, o brinquedo possibilita a criança inventar um mundo novo, onde ela consegue trabalhar noções de tempo, espaço e conhecer características de certos objetos, facilitando o trabalho da escola em desenvolver essas habilidades. Ele acredita que, por esse motivo, a escola deve incentivar a brincadeira, uma vez que tendo o processo pedagógico adequado, o mundo lúdico pode entrar nas atividades escolares, sem que ocorram problemas.

As crianças fazem brincando, são de grande utilidade para a modificação das estruturas mentais, até que esta, esteja concluída. Freire, a título de exemplo, cita alguns jogos, como o Jogo dos Opostos, a brincadeira de trânsito, a brincadeira de circo, o esconde-esconde entre outros.

Em defesa do uso de jogos e brincadeiras, Freire ressalta que quando a criança realiza um ato já conhecido por ela, ela o faz por prazer. O saber-fazer, impulsiona a criança a repetir o gesto diversas vezes; a isso se dá o nome de jogo do exercício, onde as representações são caracterizadas pelo pensamento. No entanto, a atividade deve ser escolhida, não somente pela diversão que ela é capaz de proporcionar, mas também pela possibilidade de desenvolvimento que ela apresenta. E devem ser educativas, fazendo com que as crianças se sintam motivadas a cumpri-las, mesmo encontrando dificuldades. É necessário incentivar obstáculos, para que a mente seja trabalhada. É importante que o material utilizado seja de forma, tamanho e cores diferentes, possibilitando se atingir o objetivo de estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança.

Por fim, para João Batista Freire, o professor tem um papel muito importante. Ele deve promover variações para que a criança comece a se perceber, e perceber também o ambiente que a cerca. A presença do material pedagógico, não deve ser descartada. Nosso autor diz que as variações deles são importantes para a percepção da criança. E em resumo, podemos dizer que para Freire:

> Onde os estudantes passam muito tempo tendo de ficar sentados, o que aprendem é exatamente a ficar sentados. Por outro lado, em movimento, eles estão em busca de cooperação, de convivência em grupo e do aprendizado de regras e limites (VICHESSI, 2009)

Para alguns autores, a teoria de João Batista Freire, respeita o movimento humano dentro das diversas fases do desenvolvimento motor, e aborda a cognição, a motricidade, a socialização e a afetividade dando ênfase a valorização da cultura popular, evidenciando a importância da experiência e da vivencia que a criança traz para escola.

Com relação ao ensino de Educação física a construção do conhecimento sistematizado e escolarizado, junto aos alunos, por meio das práticas corporais lúdicas. Para ele o conhecimento, seguindo a doutrina sócio-construtivista, deve se dar pela construção dos conceitos, e não apenas pela informação. É importante notar que a ação pedagógica do professor, segundo nosso autor, "não pode estar nem além nem aquém do nível de desenvolvimento da criança". (Frei-

re, 2006, p. 114)

Para a aprendizagem ocorrer, é necessário a interação do sujeito com o mundo pela assimilação e acomodação e, como resultado, a reorganização, ou seja, a aprendizagem" (MAUAD, 2003, p. 29).

Por utilizar como referencial pedagógico a linha humanista, o trabalho de Freire prioriza o ensino centrado no aluno e, por isso, as relações interpessoais são enfatizadas em sua obra. Trata-se de uma proposta metodológica para o ensino da educação física escolar, em oposição à tendência mecanicista até então utilizada por muitos professores. (Ibid)

Nomeando a proposição de Freire de abordagem construtivista-interacionista, e citando o CENP, Darido (2003, p. 9) sugere que:

[...] a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender ... Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

E segundo esse autor a abordagem freiriana, seguindo como princípio: "a criança é especialista em brincar", ao considerar o conhecimento que a criança já possui, foca as aulas de Educação Física, no resgate da cultura de jogos e brincadeiras dos alunos no processo ensino- aprendizagem.

Outro importante atributo da abordagem freiriana, de acordo com Darido (2003), diz respeito à possibilidade do aluno construir seu conhecimento a partir da interação com o meio, solucionando problemas, ao contrário dos métodos diretivos, tão presentes nas aulas de Educação Física e distantes do universo cultural da criança.

Já Daólio (2004) aponta que:

Para explicitar sua visão de educação física escolar, João Batista freire faz contundente crítica à forma como a escola trabalha com o corpo e o movimento das crianças. Segundo ele, a escola tradicionalmente tem desconsiderado a cultura infantil, rica em movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem optado por deixar a criança imóvel, na expectativa de que ela aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, castrando sua liberdade e criatividade. Afirma Freire que a criança é especialista em brinquedo. Por isso, o autor propõe uma educação de corpo inteiro, título de seu livro, educação esta que pressupõe corpo e mente indissociados, valorizando sobre maneira a prática de educação física. (DAÓLIO, 2004, p. 22-23)

E mais adiante, Daólio, indica que João Batista freire insiste em que a Educação Física não deve ser um meio auxiliar de outras disciplinas, mas o de auxiliar desenvolvimento da criança tanto na escola, como, também, em toda sua vida após a escola, diferenciando, assim, sua proposta da abordagem desenvolvimentista. Segundo esse autor, em Freire, "a educação física teria por finalidade preservar a condição natural humana das crianças e liberando-a do julgo do contrato social representado pela escola tradicional" (DAÓLIO, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, o professor de educação física quando, respeitando a cultura de jogos e brincadeiras das crianças e a partir delas desenvolve atividades corporais lúdicas, recreacionistas e esportivas com vista a esclarecer o educando para o conhecimento mais reflexivo dos conteúdos trabalhados, leva o educando a perceber-se como um todo e possibilita que o educando se aproprie de uma cultura corporal e estabeleça relações deste saber, com outros saberes que fazem parte deste mesmo ser.

Entretanto, segundo Daólio, a exemplo da abordagem desenvolvimentista, percebe-se que a abordagem de Freire, ainda que defenda a educação para a democracia, constitui uma abordagem "de dentro para fora, partindo do indivíduo e não da cultura ou da sociedade" (DAÓLIO, 2004, p 25). E "essa visão perpassa todo o livro, alcançando a questão dos conteúdos a serem tratados nas aulas" (ibid).

Os jogos e brinquedos, tão lembrados como parte da cultura infantil, de onde o programa deve necessariamente partir, são tomados como facilitadores ou estimuladores do desenvolvimento e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos. São meios e

não fins do processo educacional empreendido pela educação física. (Ibid)

Além deste limite apontado por Daólio, os críticos da teoria freiriana, apontam também certa ambiguidade em seu trabalho. Para esses, João Batista Freire apresenta o termo Educação Física, ora como uma pedagogia do movimento e ora como uma disciplina, decorrendo desta ambiguidade uma indefinição quanto á sua proposta. Não fica claro, indica os críticos, se o que Freire apresenta é uma pedagogia do movimento para a escola como um todo, ou se o que ele reivindica é um espaço pedagógico específico para a educação física.

Ao nosso ver, para Freire, o papel da Educação Física na educação escolar é ligar atividades simbólicas com o mundo real; para isto, seria necessário criar um mundo de coisas que são concretas para o meio infantil. Sua intenção é executar uma educação corporal que envolva o corpo inteiro em que se trabalha a fusão do imaginário com o real, para meios construtivos, sejam eles motores ou sociais.

A relevância que dá ao corpo como uma estrutura a ser desenvolvida todos os planos da relação entre ensino e aprendizagem rompe com a visão de que as crianças têm duas partes distintas - a física e a mental.

A sua proposta, a nosso ver, colabora com a compreensão que temos da validade e dos benefícios do brincar, a ser encarado como um instrumento pedagógico que estimula as capacidades relacionadas às dimensões motoras, afetivas, sociais e cognitivas

A proposta pedagógica de João Batista Freire, ao integrar o corpo e a mente no processo de aprendizagem, contribui para a ressignificação da prática da Educação Física no contexto escolar. Em vez de centrar-se apenas na repetição de movimentos ou na técnica esportiva, Freire propõe uma vivência corporal significativa, pautada na ludicidade, no afeto e na cultura da infância. Isso exige que o professor de Educação Física não apenas domine os conteúdos específicos da área, mas também compreenda os processos de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, a prática pedagógica se transforma em um campo de experiência, onde o educando é protagonista da sua aprendizagem e o educador, um mediador que organiza situações didáticas que estimulem a reflexão, a autonomia e a construção do conhecimento.

Ao considerar o corpo como linguagem e meio de expressão do sujeito, Freire rompe com o paradigma dualista corpo-mente e amplia o entendimento da Educação Física como uma disciplina essencial para a formação integral. O brincar, os jogos e as brincadeiras, nesse contexto, não são apenas ferramentas para desenvolver habilidades motoras, mas também instrumentos de construção da identidade, de socialização e de elaboração simbólica da realidade. As práticas corporais passam a ser compreendidas como manifestações culturais que articulam o conhecimento, os sentimentos e os valores vividos pelas crianças em seu cotidiano. Assim, o professor precisa criar estratégias que valorizem essas expressões e, a partir delas, promovam aprendizagens significativas que respeitem a diversidade e a singularidade dos alunos.

A atuação docente, conforme a perspectiva freiriana, exige ainda um posicionamento ético e político diante dos desafios sociais que atravessam o ambiente escolar. O professor de Educação Física deve estar atento às desigualdades, aos preconceitos e às práticas excludentes que muitas vezes se manifestam nas relações corporais e nos jogos competitivos. Mais do que ensinar regras ou técnicas, é papel do educador promover a cooperação, o respeito mútuo e o cuidado com o outro. Para isso, a aula de Educação Física deve ser concebida como espaço de diálogo e transformação, no qual os conflitos são tratados como oportunidades pedagógicas e o corpo é compreendido como território de direitos, de experiências e de saberes. Ao valorizar o corpo em sua plenitude, a proposta de Freire reafirma a potência da Educação Física escolar como ferramenta para a construção de uma escola mais justa, democrática e humanizadora.

A valorização do lúdico e da cultura corporal no ensino da Educação Física proposta por João Batista Freire exige uma profunda mudança na postura pedagógica do professor. Essa mudança não se limita a uma reorganização de conteúdos, mas envolve uma revisão das intencionalidades da prática docente. A aula passa a ser um espaço de vivência

e diálogo, no qual o conhecimento é gerado pela interação entre os sujeitos e suas experiências com o mundo.

Nesse cenário, o professor não entrega o conhecimento pronto, mas cria condições para que o aluno o construa a partir de suas ações, experimentações e reflexões. A Educação Física, portanto, não se resume ao corpo que se move, mas abrange o corpo que sente, pensa, interage e transforma.

Ao resgatar as brincadeiras e os jogos tradicionais das crianças, Freire propõe um currículo vivo, conectado com a realidade cultural dos alunos. Essa proposta se distancia da perspectiva tecnicista, que tende a uniformizar os corpos e suas manifestações, e aproxima-se de uma educação comprometida com a pluralidade e com o respeito à diversidade. A cultura corporal deixa de ser entendida apenas como esporte ou ginástica e passa a incluir danças, lutas, jogos populares, práticas recreativas e outras expressões corporais historicamente produzidas. Esse olhar ampliado enriquece a aula de Educação Física, permitindo que ela dialogue com diferentes contextos sociais e culturais e contribua para a formação de sujeitos críticos e sensíveis às múltiplas realidades.

Além disso, a prática pedagógica inspirada na abordagem de Freire implica uma reorganização da avaliação na Educação Física. Ao invés de mensurar apenas o desempenho técnico ou a aptidão física, o foco da avaliação se desloca para o processo de aprendizagem e para o envolvimento do aluno com os conteúdos. Avalia-se a capacidade de refletir sobre as práticas corporais, de cooperar com os colegas, de experimentar novas formas de movimento e de reconhecer a importância dessas práticas na construção da própria identidade. A avaliação passa, assim, a ser formativa, contínua e dialógica, voltada para o desenvolvimento integral e para a valorização da trajetória de cada educando, respeitando seus limites, avanços e singularidades.

A proposta freiriana, ao enfatizar o movimento como linguagem e o corpo como sujeito histórico, também desafia o modelo escolar tradicional, muitas vezes centrado na homogeneização, na disciplina rígida e na repressão das expressões corporais espontâneas. Ao invés de reprimir o gesto, a fala ou a agitação da criança, a pedagogia do corpo inteiro busca compreender o que esses comportamentos revelam sobre o sujeito, sobre seus desejos, suas dificuldades e suas potências. Trata-se de acolher o corpo em sua inteireza e permitir que ele se manifeste como parte essencial do processo educativo. Nesse sentido, o professor torna-se um observador sensível e um agente de escuta, capaz de interpretar os movimentos, gestos e silêncios como formas legítimas de comunicação e aprendizagem.

Finalmente, cabe destacar que a proposta de João Batista Freire é profundamente ética. Sua concepção de Educação Física está a serviço da emancipação humana, da formação crítica e da construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ao valorizar o corpo, a ludicidade, a cultura e a subjetividade dos alunos, sua abordagem rompe com modelos autoritários e abre espaço para uma educação verdadeiramente democrática. O professor, ao assumir essa postura, contribui não apenas para o desenvolvimento motor dos estudantes, mas também para sua formação como cidadãos conscientes, protagonistas e respeitosos. Educar o corpo, nesse contexto, é também educar o olhar, o sentir e o agir — é promover o ser humano em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta educacional desenvolvida por João Batista Freire apresenta uma ruptura com a tradicional “educação do movimento”, propondo, em seu lugar, uma “educação pelo movimento”, na qual a criança aprende a partir das experiências corporais que vivencia. Para esse autor, o conhecimento que a criança possui sobre si e sobre o mundo é limitado, sendo necessário que ela vivencie situações de interação com o outro para desenvolver-se integralmente. O movimento torna-se, então, uma linguagem essencial para a aprendizagem e para a construção das relações sociais e cognitivas.

Essa abordagem crítica também se posiciona contra uma concepção de Educação Física rígida e excludente, marcada por práticas autoritárias. Em contrapartida, propõe uma Educação Física transformadora, comprometida com o desenvolvimento humano, que ainda precisa ser plenamente imple-

mentada nas práticas escolares. Nessa concepção, o foco deixa de ser o desempenho atlético ou a repetição de gestos técnicos, e passa a ser a experiência do aluno, sua capacidade de refletir, criar, interagir e construir sentido a partir do que vivencia corporalmente. A disciplina, portanto, assume uma dimensão ampla, que inclui inclusive o "não-movimento" como possibilidade educativa, valorizando o silêncio, a escuta e a pausa como momentos pedagógicos relevantes.

Essa perspectiva exige um novo olhar sobre o papel do professor. O educador deixa de ser apenas um transmissor de técnicas ou conhecimentos e passa a ser o elo entre a escola e a sociedade, alguém que influencia diretamente a formação ética, emocional e social dos estudantes. Cabe a ele promover experiências que ampliem as possibilidades de expressão dos alunos, que favoreçam o protagonismo e que respeitem os diferentes tempos e modos de aprender. Isso é especialmente relevante na Educação Infantil, momento em que os estudantes estão em processo intenso de formação de caráter e valores.

Assim, o professor deve atuar como mediador sensível e preparado, capaz de transitar por diferentes dimensões da experiência humana: o corpo, a cultura, a sociedade e a subjetividade. Deve conhecer as transformações sociais e tecnológicas, fazer uso crítico e consciente dos recursos digitais e estar em permanente processo de formação, revendo suas práticas e se atualizando constantemente. A docência não se limita a técnicas pedagógicas, mas envolve escolhas éticas e políticas que têm impacto direto sobre a formação dos estudantes. Por isso, é fundamental que o professor promova a justiça, a inclusão e a equidade, enfrentando as desigualdades e valorizando a diversidade presente nas escolas.

A partir desse entendimento, o professor se torna um agente de transformação social. Ao propor uma prática pedagógica dialógica, sensível à realidade dos alunos e comprometida com o desenvolvimento integral, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes.

A sala de aula deixa de ser um espaço de reprodução de conteúdos e se torna um ambiente de vivência coletiva, troca de saberes e construção de sentidos. É nesse espaço que o educador, por meio de sua escuta, sensibilidade e postura ética, ajuda os alunos a se descobrirem e a compreenderem seu papel no mundo.

A função docente, portanto, exige não apenas domínio técnico, mas sobretudo compromisso com o humano. O educador que assume essa perspectiva compreende que ensinar é também aprender, é criar relações, é mediar conflitos, é inspirar transformações. E é justamente por meio dessas ações cotidianas que a escola pode se tornar um espaço de construção de uma sociedade mais justa, democrática e acolhedora, onde o movimento e a reflexão caminham juntos no processo de formação dos sujeitos.

Essa compreensão do papel docente demanda também que o professor esteja atento às práticas avaliativas, compreendendo a avaliação não como instrumento de punição ou simples verificação de desempenho, mas como parte integrante do processo de aprendizagem. Avaliar é diagnosticar caminhos, reconhecer avanços e redirecionar estratégias, sempre com o objetivo de potencializar o desenvolvimento de cada aluno. Assim, a avaliação deve ser formativa, contínua e dialógica, respeitando a singularidade dos sujeitos e valorizando suas trajetórias de aprendizagem.

Outro aspecto essencial é o vínculo afetivo que o professor constrói com seus alunos. A afetividade, longe de ser um elemento acessório, é uma força estruturante do processo educativo. Quando os estudantes se sentem acolhidos, respeitados e ouvidos, tendem a se engajar mais no processo de aprendizagem. O ambiente escolar se transforma em um espaço seguro para a expressão, a criação e a experimentação. A escuta sensível do professor, sua empatia e abertura ao diálogo são, portanto, ferramentas poderosas na construção de relações pedagógicas significativas.

Por fim, é preciso reconhecer que o professor também enfrenta desafios institucionais, estruturais e emocionais em sua prática cotidiana. A valorização da profissão docente passa não apenas pela formação inicial e continuada, mas também por condições de trabalho dignas, reconhecimento social e apoio institucional. Investir no professor

é investir na qualidade da educação e, por consequência, no futuro da sociedade. O docente, quando reconhecido e valorizado, encontra mais forças para exercer seu papel com excelência, criatividade e compromisso ético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 15/10/2013.

Referencial Curricular Nacional de Educação Física. Vol. 1. 1998. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 15/10/2013

CARVALHO, Sérgio Frank . A abordagem pedagógica sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Brasileira. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 159, agosto de 2011. (http://www.efdeportes.com/efd159/a-abordagem-pedagogica-sistemica-a- educacao-fisica.htm, acesso 28/9/2013)

DAOLIO, J. Da Cultura do Corpo. 1a. ed. Papiirus: Campinas, 1995. v. 01. A cultura da/na educação física. Campinas. Tese de livre docência. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 2002.

Educação física e o conceito de cultura. Campinas –SP: Autores Associados 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

. Educação Física na escola: questões e reflexões. 1. ed. Rio de
Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.
FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro-teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho, in ARANTES, Valéria Amorim (org.). Alfabetização e letramento. São Paulo: Summus. 2010

MAUAD, Juçara Maciel. Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponivel em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=-vtls000294904&fd=y> Acesso em 20/11/2013

OLIVEIRA, Martha Kohl de, TAILLE, Yves de La, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus. 1992.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes. Constituição do Campo da Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). A Educação Física no Brasil e na Argentina – Identidade, Desafios e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense Universidade, 1975.

SEARA, Eliton Clayton, Rufino e FIRMINO, Antonio Luis. Educação Física: um olhar sobre a concepção crítico-superadora. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 149, Octubre de 2010 Disponível <(http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisicaconcepcao-critico- superadora.htm>, acesso 28/09/2011

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VICHESSI, Beatriz. Educação física além do físico. Disponível <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/225-estante-classicodomes.shtml> Acesso em 11/11/2013.

VYGOTSKY, Lev Semonovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins 17 Fontes, 1988.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO

MARIA ÉDNA DE LIMA ARAUJO

RESUMO
O lúdico é uma ferramenta essencial na alfabetização, pois promove uma aprendizagem mais envolvente, desenvolve habilidades cognitivas e sociais, e contribui para a formação integral das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e prazeroso. Para essa pesquisa foi utilizada a metologia de revisão bibliográfica, onde foi compreendido que a ludicidade é uma ferramenta essencial no processo de alfabetização, pois torna a aprendizagem mais prazerosa, desenvolve habilidades cognitivas e sociais, e contribui para a formação de leitores e escritores de maneira significativa e envolvente, podemos assim concluir que a integração do lúdico no processo de alfabetização torna o aprendizado mais eficaz, prazeroso e significativo, ao desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais, e deve ser uma estratégia pedagógica essencial para a formação integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação lúdica, pedagogia, alfabetização.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais significativos na formação do ser humano, sendo a base para o desenvolvimento de várias competências cognitivas e
sociais que moldam a capacidade de aprendizagem e interação do indivíduo com o mundo ao seu redor. Tradicionalmente, a alfabetização tem sido vista como um processo técnico, envolvendo a decodificação de letras e sons, que, no entanto, não deve ser isolado do contexto social, emocional e cognitivo da criança. É nesse cenário que entra a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, especialmente durante a fase da alfabetização.

O lúdico, entendido como o conjunto de atividades recreativas e brincadeiras, é uma ferramenta poderosa que transcende o simples entretenimento, pois possibilita à criança uma forma natural de interação com o conhecimento. Ao integrar o lúdico no processo de alfabetização, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente, que vai além das exigências formais do ensino tradicional. Por meio do jogo e da brincadeira, as crianças têm a oportunidade de explorar conceitos de maneira mais concreta, vivenciar novas experiências e desenvolver habilidades que são fundamentais para o seu crescimento intelectual e emocional.

Do ponto de vista cognitivo, o lúdico favorece o desenvolvimento da atenção, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas, habilidades essenciais para a aquisição da leitura e escrita. Através das brincadeiras, as crianças se envolvem com os fonemas, as palavras e as frases de maneira contextualizada e prática, o que facilita a fixação de novos conteúdos e amplia o vocabulário de forma mais prazerosa e natural. Além disso, ao incorporar atividades lúdicas que envolvem interação com outros colegas, as crianças também desenvolvem competências sociais importantes, como a capacidade de trabalhar em grupo, respeitar regras, lidar com frustrações e desenvolver empatia.

A utilização do lúdico na alfabetização, portanto, não só promove uma aprendizagem mais eficaz, mas também contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para interagir de maneira harmoniosa e colaborativa com o ambiente ao seu redor. Esse processo favorece um ensino mais humanizado, onde o prazer de aprender se torna um estímulo constante, motivando as crianças a explorarem e descobrirem o mundo da leitura e da escrita com alegria e curiosidade. Nesse contexto, o papel do educador é essencial para planejar e aplicar atividades lúdicas que atendam às necessidades e especificidades dos alunos, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de aprender de maneira significativa e prazerosa.

Portanto, a importância do lúdico na alfabetização vai muito além de ser uma simples estratégia pedagógica. Ele representa uma abordagem integral, onde o desenvolvimento cognitivo e social caminha lado a lado, propiciando uma formação mais rica e com-

pleta para a criança. Através das brincadeiras e jogos, a aprendizagem se torna mais envolvente e significativa, criando condições para que a
criança se desenvolva não apenas como um aprendiz de palavras, mas também como um ser humano pleno, capaz de compreender e interagir de forma positiva com a sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Alves e Teixeira (2022), relata que a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao incorporar atividades lúdicas, o ambiente escolar se torna mais prazeroso e interessante, estimulando as crianças a se expressarem, explorarem suas habilidades e interagirem com o conhecimento de maneira criativa e significativa. O lúdico não é apenas uma forma de entretenimento, mas um instrumento pedagógico que facilita a aprendizagem, promovendo aspectos afetivos, sociais, motores e intelectuais.

O aspecto lúdico é, sem dúvida, um dos pilares dessa abordagem, dessa forma, Martins e Couto (2016) afirma que o brincar é uma das atividades mais naturais para a criança, e quando essa atividade é incorporada ao processo de aprendizagem, a criança não só se diverte, mas também aprende de maneira mais eficaz. O universo lúdico oferece a possibilidade de trabalhar aspectos como a concentração, a criatividade, o pensamento crítico e a interação social, elementos essenciais para a construção de um sujeito letrado, além disso, o lúdico propicia a mistura entre fantasia e realidade, o que favorece a imaginação e a capacidade de resolver problemas de maneira criativa.

Ramalho (2017), afirma que a leitura é vista não apenas como um ato de decodificação de palavras, mas como uma forma de interação e aprendizado simbólico, que vai além da alfabetização e acompanha o indivíduo ao longo de sua vida. Ao aprender a ler, o aluno adquire habilidades linguísticas e desenvolve a capacidade de interagir com o mundo de forma crítica e reflexiva. A leitura tem o poder de expandir o pensamento, melhorar a verbalização e a formalidade da comunicação, além de aumentar a compreensão de textos e diálogos em diferentes contextos. Ela também abre novos horizontes, proporcionando ao leitor conhecimento, cultura e prazer, revelando que a maioria das professoras conhece as obras de Monteiro Lobato, com uma boa parte delas afirmando conhecer várias de suas obras. Além disso, a maioria dos alunos já assistiu a adaptações de seus livros. As professoras utilizam as obras de Lobato em suas aulas, considerando que essas contribuem significativamente para a produção de textos e incentivam o prazer pela leitura. Algumas das entrevistadas destacaram que as obras de Lobato são fáceis de entender e atraem a atenção do público infantil, o que facilita o engajamento dos alunos com as histórias.

Na educação infantil, os educadores desempenham um papel crucial ao utilizar a ludicidade como uma ferramenta pedagógica, dessa forma, Moraes e Coelho (2021), relata que a sala de aula pode ser um ambiente repleto de atividades lúdicas que estimulem a curiosidade e o aprendizado das crianças. O educador deve ser capaz de criar atividades que envolvam as crianças de maneira divertida e educativa, proporcionando uma experiência de aprendizado que também seja agradável e estimulante. A integração de brincadeiras ao conteúdo pedagógico torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, permitindo que as crianças assimilem conceitos de forma mais natural e envolvente, sendo importante também destacar a diferença entre o brincar livre e o brincar pedagógico. O brincar livre ocorre quando as crianças brincam de maneira espontânea, sem um objetivo pedagógico imediato, geralmente durante o tempo de recreio. Já o brincar pedagógico é aquele que é orientado pelo educador, com a intenção de ensinar ou reforçar algum conceito específico. Ambos os tipos de brincadeira são importantes e devem ser equilibrados na rotina das crianças, pois o brincar livre permite que elas desenvolvam sua criatividade e independência, enquanto o brincar pedagógico auxilia na construção de conhecimento mais direcionado.

Oliveira e Machado (2018), relata que as práticas pedagógicas que incorporam a ludicidade são vistas pelas participantes da

pesquisa como ferramentas valiosas para o processo de alfabetização. Embora algumas professoras usem o lúdico de forma mais limitada, todas reconhecem seu impacto positivo no aprendizado. O uso de atividades lúdicas não apenas facilita a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também contribui para o desenvolvimento de competências sociais e
emocionais das crianças, sendo importante ressaltar que o educador desempenha um papel fundamental na implementação dessas práticas. O professor deve selecionar atividades lúdicas significativas para os alunos, planejar momentos adequados para essas atividades e garantir que todos os alunos possam participar, respeitando suas individualidades. O espaço, o tempo e os materiais utilizados também devem ser cuidadosamente planejados para promover um ambiente propício ao aprendizado.

Santos, et al. (2022), afirma que o uso do lúdico no processo de alfabetização é um dos temas centrais na educação infantil contemporânea, sendo reconhecido por sua importância na formação integral das crianças. A integração de atividades lúdicas no contexto pedagógico não apenas torna o aprendizado mais atraente e prazeroso, mas também contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Ao utilizar o lúdico, especialmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, os educadores podem promover um ambiente mais dinâmico, estimulante e interativo, favorecendo a compreensão dos conteúdos e facilitando a aquisição de novas habilidades. A leitura e a interpretação de textos, por exemplo, tornam-se mais eficazes quando abordadas de forma criativa e contextualizada com os interesses dos alunos. Dessa forma, o lúdico emerge como um potente aliado na formação de leitores críticos, capazes de perceber não apenas os significados explícitos dos textos, mas também as implicações sociais e culturais que envolvem a linguagem.

Silva, et al. (2021), relata que a falta de compreensão dessas necessidades dificulta o processo de alfabetização e prejudica a relação de afeto entre professor e aluno, fundamental para o sucesso das estratégias lúdicas. A aprendizagem significativa foi destacada como uma mediação importante entre o lúdico e a alfabetização, valorizando as experiências prévias dos alunos e os contextos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, concluindo então que as atividades lúdicas são fundamentais para o processo de alfabetização, pois além de proporcionarem prazer, ajudam na construção do conhecimento de forma mais significativa, dessa forma, os professores devem se atualizar e adaptar suas estratégias pedagógicas, ajustando-as às necessidades dos alunos, sugerindo a necessidade de novas investigações para aprimorar as práticas lúdicas no ensino, especialmente no que se refere ao desenvolvimento global do aluno, ao autoconhecimento e à socialização da criança com seu meio.

Martins e Couto (2016), relata que o papel do professor nesse processo é de extrema importância, como destaca Paulo Freire ao enfatizar que o educador deve ser, antes de tudo, um pesquisador. Isso significa que o professor precisa estar atento às necessidades de seus alunos e buscar constantemente novas formas de ensinar.

A metodologia de ensino deve ser flexível, capaz de se adaptar às diversas realidades dos alunos, pois a alfabetização não é um processo mecânico ou único, mas sim um caminho que requer dedicação, reflexão e comprometimento de todos os envolvidos, como educadores, família e comunidade.

Compreendendo então que o jogo e a brincadeira são ferramentas poderosas no processo educacional, Dias, et al. (2016), afirma que quando bem utilizadas podem funcionar como estratégias que permitem às crianças aprender de maneira significativa por meio da linguagem lúdica, além de proporcionar prazer, essas atividades exigem uma atitude de seriedade, com a qual as crianças se dedicam ao brincar. O papel do brincar no desenvolvimento social e cognitivo das crianças é amplamente reconhecido, sendo essencial que, como educadores, estejamos atentos e preparados para defender a brincadeira como uma fonte legítima de aprendizado.

O papel do professor é fundamental para tornar a leitura significativa, assim como relatado por Ramalho (2017), ligando-a ao mundo da criança e despertando seu interesse genuíno pela atividade. Para que a leitura se torne prazerosa, o professor deve

apresentar conteúdos que façam sentido para o aluno, incentivandoo a perceber a importância dessa habilidade. A pesquisa mostrou que todos os alunos das professoras entrevistadas frequentam a biblioteca da escola ao menos uma vez por semana e demonstram interesse pelas obras de Monteiro Lobato, o que indica o sucesso das estratégias utilizadas para estimular o prazer pela leitura, dessa forma, a escola tem um papel essencial na formação de leitores, sendo o principal espaço onde o hábito da leitura deve ser cultivado desde a infância. A biblioteca escolar, longe de ser apenas um local de armazenamento de livros, é um ambiente crucial para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Oferecendo uma variedade de textos, a biblioteca contribui para a exploração de diferentes gêneros literários, ampliando o repertório dos alunos e incentivando a leitura. A escola, portanto, deve se preocupar com a formação de leitores críticos, fornecendo ferramentas para que os alunos possam compreender e organizar as informações que encontram no mundo.

Consequentemente, Alves e Teixeira (2022) afirma que além de contribuir para o aprendizado acadêmico, as brincadeiras ajudam as crianças a desenvolverem habilidades sociais, a aprenderem regras e a se socializarem. Esse processo é enriquecido pela presença do educador, que atua como mediador, guiando as crianças e proporcionando um ambiente de aprendizagem que estimula a criatividade, a colaboração e a construção de valores. A ludicidade também é vista como uma ferramenta importante para o letramento, já que permite que as crianças compreendam a função social da leitura e da escrita, indo além de apenas codificar e decodificar palavras, sendo as atividades lúdicas são mais do que simples brincadeiras: são um meio eficaz de ensinar, socializar e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar o lúdico na sala de aula, os educadores contribuem para uma educação mais envolvente e significativa, ajudando as crianças a se desenvolverem não só academicamente, mas também em termos emocionais e sociais.

Dessa forma, ao observar o estágio inicial na escola, a pesquisa de Gemaque (2023), envolveu a observação da estrutura e rotina dos alunos, seguido de uma avaliação diagnóstica para entender o nível de alfabetização dos estudantes, onde com base nos resultados de seus estudos, foi desenvolvido um plano de aula com atividades diferenciadas para quatro grupos de habilidades distintas. O uso de recursos lúdicos, como massinha de modelar e jogos educativos, foi central para conectar a alfabetização ao desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Atividades como pintura, contação de histórias e jogos de memória promoveram a interação, a imaginação e o aprendizado de conceitos como fonemas e formação de palavras, além disso, momentos de leitura e expressão criativa foram incorporados para estimular o gosto pela leitura e reforçar o processo de alfabetização, compreendendo assim que o lúdico é uma ferramenta essencial para a aprendizagem, pois facilita a aquisição de conhecimento de maneira dinâmica, promove a expressão livre e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Onde com base nos estudos de Moraes e Coelho (2021), além do ambiente escolar, a ludicidade também desempenha um papel significativo na interação da criança com a família. As brincadeiras em casa, muitas vezes, são o primeiro espaço onde a criança aprende a socializar e a interagir com os outros. Esse ambiente familiar é crucial para o desenvolvimento emocional e social da criança, pois é nele que ela aprende as primeiras lições sobre a convivência com os outros e sobre a construção de sua identidade. No entanto, apesar de ser reconhecido como uma prática importante, o uso do lúdico ainda não é plenamente explorado nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental, Santos e Radvanskel (2019), afirma que em muitas situações, a atividade lúdica é restrita à Educação Infantil ou aplicada apenas em momentos específicos, sem que contribua de forma significativa e intencional para a aprendizagem, no entanto, o letramento, que envolve o uso da escrita em contextos sociais diversos, pode ser mais eficaz quando aliado ao brincar, pois a ludicidade ajuda a organizar e integrar o processo pedagógico, tornando-o mais dinâmico e construtivo. Consequentemente, Santos, et al. (2022), relata que ao integrar a leitura e interpre-

tação de textos à cultura lúdica, o educador estimula o aluno a desenvolver habilidades de reflexão crítica e análise, fundamentais para a formação de um pensamento autônomo e bem fundamentado. Além disso, o uso de atividades que promovem a escrita, como rodas de conversa, recontos de histórias e produções coletivas, também favorece o desenvolvimento da expressão escrita de maneira mais espontânea e significativa, havendo dessa forma o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a identificação da função social do texto e a análise das estruturas linguísticas, é outra área em que o lúdico desempenha um papel crucial. O uso de jogos, brincadeiras e situações lúdicas na sala de aula não só torna o aprendizado mais prazeroso, mas também facilita a compreensão das convenções gramaticais e linguísticas, permitindo que as crianças adquiram um conhecimento mais sólido e aplicável no seu cotidiano. A importância do lúdico no ensino da leitura e escrita é, portanto, inquestionável, pois ele cria uma ponte entre o conteúdo formal da alfabetização e a capacidade criativa e crítica da criança.

Ao se pensar na alfabetização, Santos e Radvanski (2019), relata que é essencial não a encarar como um conjunto rígido de regras, mas como um meio de compreender o mundo ao redor. A educação infantil, com o uso do brincar, serve como base para a formação de leitores e escritores, estimulando a criança a explorar o conhecimento de forma prazerosa. O brincar permite que a criança interaja com seu ambiente, expresse sentimentos, fantasias e perceba as realidades que a cercam. Além disso, a brincadeira é uma ferramenta para a criança entender e reconstruir o mundo à sua maneira, desenvolvendo sua criatividade e capacidade de resolver problemas.

DISCUSSÃO

A alfabetização é um dos processos mais fundamentais na formação de um ser humano, sendo essencial para o desenvolvimento de diversas competências cognitivas e sociais. Tradicionalmente, entende-se a alfabetização como a aprendizagem técnica da decodificação de letras e sons, contudo, é crucial compreender que esse processo não deve ser isolado das dimensões sociais, emocionais e cognitivas da criança. A alfabetização deve estar em sintonia com essas outras áreas para ser eficaz. É nesse contexto que a abordagem lúdica, incorporando o jogo e a brincadeira ao processo pedagógico, se torna uma ferramenta poderosa e imprescindível para a aprendizagem.

O lúdico, compreendido como um conjunto de atividades recreativas e brincadeiras, transcende o simples prazer do entretenimento, oferecendo à criança uma forma natural e envolvente de interação com o conhecimento. Ao integrar atividades lúdicas no processo de alfabetização, torna-se possível criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador. O jogo e a brincadeira permitem que as crianças vivenciem conceitos de maneira mais concreta e prática, facilitando a aquisição de habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Ao se envolverem com fonemas, palavras e frases em contextos lúdicos, as crianças conseguem assimilar conteúdos de forma mais prazerosa e natural, além de expandir seu vocabulário.

Do ponto de vista cognitivo, o lúdico é uma ferramenta que favorece o desenvolvimento da atenção, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas. Estas são habilidades essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. As brincadeiras propiciam que as crianças explorem a linguagem de forma mais intuitiva, o que facilita a fixação dos conteúdos e a construção de novos conhecimentos. Além disso, as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de competências sociais, como a capacidade de trabalhar em grupo, respeitar regras, lidar com frustrações e desenvolver empatia. Esse desenvolvimento social é uma parte crucial do processo educacional, visto que a interação social é essencial para o crescimento emocional e para a construção de uma sociedade mais colaborativa e harmoniosa.

A utilização do lúdico na alfabetização não se limita a uma estratégia pedagógica; ela representa uma abordagem integral, onde as dimensões cognitiva e social se entrelaçam. Ao integrar o lúdico no processo educativo, a aprendizagem se torna mais envolvente e significativa, motivando as crianças a explorarem e

descobrirem o mundo da leitura e da escrita com alegria e curiosidade. O educador, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao planejar e aplicar atividades lúdicas que atendam às necessidades dos alunos. Isso garante que cada criança tenha a oportunidade de aprender de maneira significativa e prazerosa.

No desenvolvimento da alfabetização, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador e mediador do aprendizado. A sua capacidade de identificar as necessidades individuais dos alunos e criar um ambiente onde o lúdico possa ser integrado de forma eficaz ao processo pedagógico é fundamental. O lúdico deve ser visto como uma ferramenta que não apenas facilita o aprendizado de habilidades cognitivas, como a leitura e a escrita, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional da criança. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem que incentive a brincadeira e a exploração, o professor permite que as crianças se tornem mais críticas, criativas e preparadas para interagir com o mundo de forma positiva.

Portanto, ao se refletir sobre a importância do lúdico no processo de alfabetização, é necessário reconhecer que ele vai além da mera diversão. As atividades lúdicas são recursos valiosos para a construção do conhecimento, permitindo que as crianças aprendam de maneira mais eficaz e envolvente. A alfabetização, quando apoiada por práticas lúdicas, torna-se um processo mais dinâmico e agradável, estimulando o gosto pela leitura e pela escrita de forma natural e prazerosa. Assim, o lúdico se configura como uma estratégia pedagógica que, ao lado de outros métodos, contribui de forma significativa para a formação integral das crianças, tornando a educação um espaço mais humanizado e significativo.

CONCLUSÃO

Primeiramente, é essencial destacar que o lúdico, longe de ser apenas uma distração ou momento de entretenimento, se constitui como uma poderosa ferramenta pedagógica que facilita a aprendizagem de conceitos fundamentais, como a leitura e a escrita. Ao envolver as crianças em atividades lúdicas, que exigem sua participação ativa e criativa, o ensino se torna mais significativo e motivador. Através do jogo e das brincadeiras, as crianças conseguem explorar o mundo da linguagem de forma concreta e contextualizada, o que torna o aprendizado mais acessível e

compreensível. Além disso, as atividades lúdicas ajudam na fixação dos conteúdos, pois associam o conhecimento a momentos de prazer, fazendo com que o aprendizado se torne natural e prazeroso.

Do ponto de vista cognitivo, o lúdico oferece um ambiente estimulante para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o processo de alfabetização, como a atenção, a memória e a capacidade de resolver problemas. Por meio de brincadeiras, as crianças não só se envolvem com os conteúdos linguísticos, mas também exercitam habilidades cognitivas importantes para a construção do conhecimento. A aprendizagem, nesse sentido, deixa de ser um processo mecânico de repetição de conteúdos e passa a ser uma experiência mais rica, onde as crianças têm a oportunidade de construir seus próprios saberes e conectar os conhecimentos com a sua realidade. O aspecto lúdico propicia, portanto, a formação de um aluno mais crítico e reflexivo, que entende a leitura e a escrita como ferramentas poderosas para compreender o mundo e não apenas como habilidades técnicas.

Além disso, o lúdico favorece o desenvolvimento das competências sociais, tão essenciais no processo de formação de uma pessoa. Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar regras, a lidar com frustrações e, principalmente, a desenvolver empatia pelos outros. Esses aspectos sociais são fundamentais para o crescimento emocional e para a integração harmoniosa do indivíduo à sociedade. O jogo, portanto, não só desenvolve a cognição, mas também prepara as crianças para viver em coletividade de forma respeitosa e cooperativa. A aprendizagem social que ocorre no contexto das brincadeiras é, por muitas vezes, tão significativa quanto a aprendizagem cognitiva, pois contribui para a formação de indivíduos que sabem se relacionar de maneira saudável e colaborativa.

O papel do educador, nesse cenário, se tor-

na crucial. O professor, ao planejar e mediar atividades lúdicas, deve estar atento às necessidades dos alunos, buscando sempre estratégias que integrem o lúdico de forma equilibrada e consciente. O educador é o responsável por criar um ambiente de aprendizagem onde o prazer pelo aprendizado se torna a motivação central, estimulando os alunos a explorar, descobrir e experimentar de forma contínua. O uso do lúdico não deve ser visto como uma solução pontual, mas como um componente integrante do processo educacional. Para isso, o professor deve ser um pesquisador constante, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, criando um ambiente propício à exploração e ao desenvolvimento integral da criança.

Outro ponto importante é a contribuição do lúdico para o letramento, que é muito mais do que a simples decodificação de palavras. Ao associar atividades lúdicas ao processo de alfabetização, os educadores contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma contextualizada, permitindo que as crianças compreendam o papel social da linguagem e da comunicação. O lúdico permite que as crianças percebam que a leitura e a escrita não são habilidades isoladas, mas que estão presentes em diversos contextos sociais, culturais e familiares, ampliando sua compreensão do mundo e de suas próprias experiências.

No entanto, apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, o uso do lúdico ainda é subutilizado em muitas escolas, especialmente no Ensino Fundamental. Muitas vezes, as atividades lúdicas são vistas como complementares ou opcionais, quando na verdade deveriam ser parte integrante da rotina pedagógica. O lúdico não deve ser restringido a momentos específicos ou a disciplinas específicas, mas deve ser transversal a toda a prática educacional. A falta de compreensão sobre as potencialidades do lúdico pode resultar em um ensino mais rígido e desmotivador, onde o aprendizado se torna um processo monótono e desinteressante.

Por fim, é imprescindível que as escolas e os educadores compreendam o valor do lúdico não apenas como uma ferramenta para o ensino da leitura e da escrita, mas como um meio para o desenvolvimento integral das crianças. A brincadeira e o jogo são formas legítimas de aprendizagem que possibilitam a construção de conhecimento de forma criativa, prazerosa e significativa. Ao integrar o lúdico no processo de alfabetização, a educação se torna mais envolvente, democrática e inclusiva, promovendo não só a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento emocional, social e cultural dos alunos. O lúdico, portanto, deve ser visto como uma estratégia pedagógica essencial, capaz de transformar a forma como entendemos e vivenciamos o processo de aprendizagem, tornando-o mais humano, significativo e eficaz.

REFERÊNCIAS

Alves, MS; Teixeira, VR. A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista de psicologia, v. 16, n. 63, p. 596-610, out 2022.

Dias, TP; et al. Jogos na alfabetização, estimulando o lúdico: brincando com as letras e com as palavras para se alto desenvolver. Unic, v. 3, n. 1, 2016.

Gemaque, MN. A interação a partir do lúdico no processo de alfabetização e letramento no 1° ano do ensino fundamental. Editora realize, 2023.

Martins, TL; Couto, SS. A importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento. Revista Philologus, v. 22, n. 66, set/dez 2016.

Moraes, GS; Coelho, HG. A importância do lúdico na educação infantil. Reeduc, v. 7, n. 2, p. 96-125, mai/ago 2021.

Oliveira, HC; Machado, JL. A importância do lúdico na alfabetização de crianças: perspectivas e práticas dos professores na alfabetização. Revista factu ciência, Minas Gerais, v. 35, n. 18, p. 50-61, ago/dez 2018.

Ramalho, J. A importância das literaturas de monteiro lobato na alfabetização. Revista

eletrônica, v. 6, n. 2, 2017.

Santos, AG; et al. A importância do lúdico no processo de desenvolvimento das quatro práticas da alfabetização na sala do primeiro ano do ensino fundamental. Revista Ibero, v. 8, n. 8, ago 2022.

Santos, CC; Radvanskeim SF. Relações dialógicas entre o trabalho com a ludicidade na educação infantil e a alfabetização e letramento. Caderno intersaberes, v. 8, n. 15, 2019.

Silva, LR; et al. O lúdico no processo de alfabetização: possibilidades para o desenvolvimento global da criança. Revista Ibero, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 12841315, jul 2021.

CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISTA: OS BENEFÍCIOS DO ESPORTE E DAS ATIVIDADES FÍSICAS

MARINALVA DA SILVA SOUSA

RESUMO

Este artigo científico traz uma abordagem sobre as questões que envolvem o processo de aprendizado da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A escola deve promover a autonomia de todos os educandos, garantindo um ambiente acolhedor e inclusivo que respeite suas particularidades. No caso das crianças autistas, essa autonomia é especialmente crucial para que desenvolvam habilidades sociais, cognitivas e emocionais que favoreçam sua integração no contexto escolar e na sociedade. Uma das metas fundamentais da educação autista é criar condições para que essas crianças se sintam confortáveis no ambiente escolar e possam aprender de maneira significativa. No entanto, o desafio da inclusão vai além da sala de aula. Envolve também a adaptação dos espaços físicos, a formação dos professores e o apoio das famílias. A participação ativa dos pais e cuidadores no processo de aprendizado contribui para a continuidade do desenvolvimento da criança fora do ambiente escolar, fortalecendo a comunicação entre escola e família. O bjetivo desta pesquisa é propor uma nova forma de pensar sobre o processo de senvolvimento da criança autista dentro da Educação Infantil, considerando aspectos como metodologias de ensino adaptativas, recursos tecnológicos e intervenções pedagógicas especializadas. A escolarização infantil dessas crianças requer um olhar atento sobre o corpo docente e suas atribuições, pois professores bem preparados desempenham um papel essencial na criação de um ambiente inclusivo e estimulante. É fundamental que esses profissionais tenham acesso a treinamentos específicos, além de suporte contínuo para enfrentar os desafios diários e propor estratégias inovadoras no ensino. Para a implantação efetiva da inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, é necessário contar com professores especializados que estejam abertos a novas práticas e enfoques pedagógicos. O uso de ferramentas lúdicas, como jogos educativos, música, artes visuais e atividades sensoriais, pode ser um grande aliado na estimulação do aprendizado e na promoção da interação entre as crianças. Além disso, a tecnologia tem se mostrado uma excelente ferramenta para auxiliar no desenvolvimento das habilidades das crianças autistas, proporcionando recursos interativos que facilitam a compreensão dos conteúdos e a comunicação com professores e colegas.Outro aspecto relevante para a inclusão é a necessidade de políticas educacionais que garantam investimentos em infraestrutura e capacitação docente. A implementação de práticas inclusivas não deve ser vista apenas como uma iniciativa isolada, mas sim como um compromisso contínuo da sociedade para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, é possível fortalecer a aprendizagem, promover o desenvolvimento da autonomia e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual, Autismo, Esporte, Atividade Física, Inclusão.

ABSTRACT

This scientific article presents an approach to the issues surrounding the learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. Schools must promote the autonomy of all students, ensuring a welcoming and inclusive environment that respects their particularities. In the case of autistic children, this autonomy is especially crucial for them to develop social, cognitive, and emotional skills that favor their integration within the school context and society. One of the fundamental goals of autism education is to create conditions for these children to feel comfortable in the school environment and to learn meaningfully. However, the challenge of inclusion goes beyond the classroom. It also involves adapting physical spaces, training teachers, and supporting families.The active participation of parents and caregivers in the learning process contributes to the continuity of the

child's development outside the school environment, strengthening the communication between school and family. The objective of this research is to propose a new way of thinking about the development process of autistic children within Early Childhood Education, considering aspects such as adaptive teaching methodologies, technological resources, and specialized pedagogical interventions. The schooling of these children requires careful attention to the teaching staff and their responsibilities, as well-prepared teachers play an essential role in creating an inclusive and stimulating environment. It is crucial that these professionals have access to specific training, as well as ongoing support to face daily challenges and propose innovative strategies in teaching. For the effective implementation of the inclusion of autistic children in Early Childhood Education, it is necessary to have specialized teachers who are open to new practices and pedagogical approaches. The use of playful tools, such as educational games, music, visual arts, and sensory activities, can be a great ally in stimulating learning and promoting interaction among children. Additionally, technology has proven to be an excellent tool to assist in the development of autistic children's skills, providing interactive resources that facilitate understanding of content and communication with teachers and peers. Another relevant aspect of inclusion is the need for educational policies that ensure investments in infrastructure and teacher training. The implementation of inclusive practices should not be seen merely as an isolated initiative, but rather as a continuous commitment of society to ensure that all children, regardless of their background or abilities, have equal access to quality education. In this way, it is possible to strengthen learning, promote the development of autonomy, and contribute to the construction of a more equitable and welcoming school environment.

KEYWORDS: Intellectual Disability, Autism, Sports, Physical Activity, Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de realizar o levantamento de informações por meio de revisão bibliográfica que mostrem a prática esportiva e as atividades físicas de maneira que desempenham um papel essencial no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais de indivíduos com deficiência intelectual e autismo. Além de proporcionar melhorias na coordenação motora e no equilíbrio, essas atividades também contribuem para a regulação emocional e o aprimoramento das funções executivas, fundamentais para a vida cotidiana. A inclusão dessas pessoas em programas esportivos adaptados tem sido uma estratégia eficaz para fomentar a autonomia, a socialização e a qualidade de vida. A prática regular de esportes pode reduzir os níveis de ansiedade, estimular a comunicação e promover a sensação de pertencimento em ambientes inclusivos. Assim, explora as características da deficiência intelectual e do TEA e investiga como a atividade física pode atuar como ferramenta de desenvolvimento e inclusão social, destacando desafios e possibilidades nesse contexto.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Essas limitações afetam a capacidade de aprender, resolver problemas e interagir socialmente. Os indivíduos podem apresentar dificuldades na linguagem, na autonomia e no desempenho acadêmico.

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, manifestando-se nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas limitações ocorrem antes dos 18 anos de idade. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010).

A deficiência intelectual (DI) é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos. O funcionamento intelectual reduzido impacta habilidades como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato e compreensão de con-

ceitos complexos. Essas limitações afetam diretamente a capacidade de aprender e se adaptar a diferentes contextos da vida cotidiana.
O comportamento adaptativo refere-se às habilidades práticas, sociais e conceituais necessárias para a vida independente. Isso inclui comunicação, habilidades acadêmicas funcionais (como leitura, escrita e matemática básica), autocuidados, habilidades domésticas, sociais e a capacidade de tomar decisões. Indivíduos com DI podem apresentar dificuldades na aquisição da linguagem, na interação social, no controle emocional e na autonomia para atividades diárias, como higiene pessoal e uso do transporte público. A gravidade da deficiência intelectual varia de leve a profunda. Pessoas com DI leve, por exemplo, podem desenvolver maior independência com apoio educacional e treinamento apropriado, enquanto aquelas com DI mais severa frequentemente necessitam de suporte contínuo em diversas áreas da vida.
Além dos desafios cognitivos, indivíduos com DI podem ter dificuldades no desempenho acadêmico, pois processam informações em um ritmo mais lento e exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, como ensino estruturado, uso de recursos visuais e reforço positivo. Por isso, o suporte de profissionais especializados, como educadores, terapeutas ocupacionais e psicólogos, é fundamental para auxiliar no desenvolvimento de habilidades e promover maior inclusão na sociedade.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos. Indivíduos com TEA podem apresentar hipersensibilidade sensorial, dificuldade em compreender pistas sociais e um padrão restrito de interesses. Cada caso é único, e as manifestações do transtorno variam amplamente.

O transtorno do espectro autista é uma condição neurobiológica complexa, caracterizada por desafios na interação social, comunicação e padrões de comportamento repetitivos ou restritos. No entanto, a manifestação do autismo varia amplamente entre os indivíduos, tornando cada caso único e exigindo abordagens personalizadas para compreensão e suporte." – Baron-Cohen, S. (2008)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas características podem se manifestar em diferentes graus de intensidade, tornando o espectro autista extremamente amplo e variado.
Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão e uso da linguagem verbal e não verbal. Algumas podem ser não verbais ou ter um vocabulário limitado, enquanto outras podem falar fluentemente, mas com dificuldades em manter diálogos recíprocos, compreender ironias, metáforas ou expressões faciais. Além disso, podem ter dificuldade em interpretar pistas sociais, como tom de voz, gestos ou contato visual, o que pode impactar suas interações e relações interpessoais.
Outro aspecto central do TEA é a presença de padrões de comportamento repetitivos, como movimentos estereotipados (balançar as mãos, girar objetos, andar na ponta dos pés) ou a insistência em rotinas rígidas. Mudanças inesperadas podem causar desconforto e ansiedade. Além disso, muitos indivíduos com autismo desenvolvem interesses intensos e focados em temas específicos, como dinossauros, mapas, números ou personagens fictícios, demonstrando grande conhecimento sobre esses assuntos.
Outro traço marcante é o desenvolvimento de interesses intensos e focados em temas específicos, muitas vezes com um nível de detalhamento impressionante. Esses interesses podem abranger áreas como dinossauros, mapas, astronomia, números, sistemas de transporte ou personagens fictícios. Em alguns casos, esse hiperfoco não apenas proporciona prazer e segurança ao indivíduo, mas também pode ser uma via para aprendizado e desenvolvimento de habilidades excepcionais. A intensidade desses interesses pode variar ao longo da vida, mas frequentemente desempenha um papel im-

portante na forma como a pessoa com TEA interage com o mundo ao seu redor.
De acordo com pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), indivíduos no espectro frequentemente apresentam comportamentos repetitivos e uma forte necessidade de previsibilidade, o que pode ser observado na insistência em rotinas rígidas e na dificuldade de lidar com mudanças inesperadas
(American Psychiatric Association, 2013). Além disso, estudos indicam que muitos autistas desenvolvem interesses intensos e altamente especializados, podendo demonstrar um conhecimento aprofundado sobre temas específicos, o que pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade para seu aprendizado e desenvolvimento (Baron-Cohen, 2009).
A sensibilidade sensorial é um fator relevante no TEA. Muitas pessoas apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, sonoros, táteis, olfativos ou gustativos. Isso pode resultar em desconforto extremo diante de luzes fortes, ruídos intensos ou determinados tipos de tecido, tornando ambientes convencionais desafiadores. Por outro lado, algumas pessoas podem buscar intensamente certos estímulos sensoriais, como pressionar objetos contra o corpo ou observar luzes piscando.
Cada indivíduo com TEA é único, e suas manifestações variam amplamente. Algumas pessoas possuem alto grau de independência, habilidades cognitivas avançadas e grande capacidade de aprendizado, enquanto outras podem precisar de apoio contínuo para realizar atividades diárias. Por isso, intervenções personalizadas, como terapias comportamentais, educacionais e ocupacionais, são essenciais para o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas pessoas.
Embora o autismo apresente desafios, é fundamental reconhecer as habilidades e potencialidades de cada indivíduo. Ambientes inclusivos e estratégias adequadas favorecem a adaptação e permitem que pessoas com TEA participem ativamente da sociedade, promovendo mais autonomia e bem-estar.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E COORDENAÇÃO E BENEFÍCIOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS

A prática esportiva melhora a coordenação motora, o equilíbrio e a força muscular, ajudando na realização de atividades diárias com mais independência. Esportes como natação e atletismo têm sido amplamente recomendados.
O esporte estimula a liberação de neurotransmissores como endorfina e serotonina, reduzindo sintomas de ansiedade e depressão. Além disso, melhora a concentração e a capacidade de resolução de problemas.

SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO
Participar de atividades esportivas promove interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e cooperação. Ambientes esportivos adaptados facilitam a inclusão e a interação com colegas.

A participação em esportes pode promover o desenvolvimento social e emocional, melhorar habilidades de comunicação e proporcionar um senso de pertencimento, especialmente para indivíduos com dificuldades na interação social." – Pan, C. Y. (2010).

A participação em atividades esportivas desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades sociais, especialmente para indivíduos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA). O esporte cria um ambiente estruturado no qual os participantes aprendem a interagir, comunicar-se e colaborar com os colegas, favorecendo o desenvolvimento de competências interpessoais essenciais para a vida cotidiana.
Estudos indicam que a participação em atividades esportivas pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das habilidades sociais em indivíduos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA). O ambiente estruturado do esporte proporciona oportunidades para a interação social, promovendo a comunicação, a cooperação e o trabalho em equipe, fatores essenciais para o desenvolvimento de competências interpessoais (Pan, 2010; Healy et al., 2013).
Comunicação e Cooperação

A prática esportiva envolve regras, gestos, sinais e dinâmicas que incentivam a comunicação verbal e não verbal. Para indivíduos que enfrentam desafios na interação social, como aqueles com TEA, o esporte pode servir como um meio natural para estimular a troca de informações, expressar necessidades e compreender melhor as emoções dos outros. Além disso, a cooperação em esportes coletivos ensina habilidades como trabalho em equipe, respeito às regras, tomada de decisão em grupo e resolução de conflitos de forma construtiva.

Inclusão em Ambientes Adaptados

Ambientes esportivos adaptados são projetados para atender às necessidades específicas dos participantes, garantindo que todos possam se engajar na atividade de maneira confortável e eficaz. Isso pode incluir ajustes na dinâmica dos jogos, equipamentos adaptados, mediadores treinados para orientar interações e a flexibilização de regras para promover maior acessibilidade. Esses espaços inclusivos oferecem oportunidades valiosas para que indivíduos com deficiência intelectual ou TEA construam laços sociais e desenvolvam um senso de pertencimento.

Redução da Ansiedade e Aumento da Autoconfiança

A interação social em contextos esportivos pode ser menos desafiadora do que em ambientes acadêmicos ou formais, pois muitas vezes se baseia mais em ações do que em palavras. Isso pode reduzir a ansiedade social e permitir que os participantes se sintam mais confortáveis para se expressar. Além disso, a superação de desafios dentro do esporte, como aprender uma nova habilidade ou atingir um objetivo, contribui para o aumento da autoestima e da autoconfiança.

Construção de Relações Duradouras

O esporte também favorece a construção de amizades e redes de apoio. A repetição de encontros em treinos e competições possibilita que os participantes criem vínculos e desenvolvam maior confiança uns nos outros. Para indivíduos com dificuldades na socialização, essa exposição contínua a interações estruturadas pode ser fundamental para fortalecer habilidades sociais e criar conexões significativas.

Dessa forma, ao promover interações sociais em um ambiente estruturado e acolhedor, a prática esportiva torna-se uma ferramenta poderosa para a inclusão e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e cooperação, ampliando a participação ativa desses indivíduos na sociedade.

MODALIDADES ESPORTIVAS RECOMENDADAS

Natação: Trabalha coordenação, força e respiração, sendo uma opção segura para indivíduos com dificuldades motoras.

Atletismo: Estimula a disciplina e o desenvolvimento físico.

Judô: Favorece o autocontrole e a disciplina.

Futebol e Basquete: Promovem interação social e trabalho em equipe.

BARREIRAS E DESAFIOS

Apesar dos benefícios, há desafios a serem enfrentados, como a falta de profissionais qualificados, o preconceito e a escassez de infraestrutura adaptada. Para superar essas barreiras, é fundamental investir em capacitação profissional e em políticas públicas inclusivas.

CONCLUSÃO

A prática esportiva e as atividades físicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais de indivíduos com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA). Estudos indicam que a participação em esportes adaptados não apenas melhora a coordenação motora e o equilíbrio, mas também contribui significativamente para a regulação emocional, a socialização e o aprimoramento das funções executivas – processos mentais envolvidos no planejamento, na organização e na adaptação a novas situações.

Pessoas com DI e TEA frequentemente apresentam dificuldades no desenvolvimento motor, como tônus muscular reduzido, desafios na coordenação e no controle postural. A prática de atividades físicas regulares pode fortalecer a musculatura, melhorar a propriocepção e estimular habilidades motoras finas e grossas, impactando diretamente a autonomia no dia a dia. Além disso, há evidências de que o exercício físico pode potencializar a neuroplasticidade – a capacidade do cérebro de criar novas conexões

neurais – favorecendo a aprendizagem e a memória.

A atividade física também tem um impacto relevante na esfera emocional e social. A prática esportiva pode reduzir níveis de ansiedade e estresse ao estimular a liberação de neurotransmissores como endorfina e serotonina, que promovem bem-estar. Além disso, esportes coletivos e atividades estruturadas contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o respeito às regras, a espera pela vez e a interação interpessoal – desafios comuns para indivíduos com TEA.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual e autismo em programas esportivos adaptados é uma estratégia eficaz para fomentar a autonomia e o senso de pertencimento. Ambientes inclusivos proporcionam oportunidades para que esses indivíduos desenvolvam maior autoconfiança, ampliem suas redes de apoio e sintam-se parte ativa da sociedade.

Contudo, é essencial que essas atividades sejam planejadas por profissionais capacitados, que compreendam as particularidades de cada participante e adaptem exercícios conforme as necessidades individuais. Estratégias como o uso de rotinas visuais, reforço positivo e comunicação alternativa podem ser fundamentais para o engajamento e a eficácia do treinamento.

Apesar dos benefícios evidentes, há desafios a serem superados na implementação de programas de atividade física para pessoas com DI e TEA, como a falta de profissionais especializados, a escassez de espaços acessíveis e a necessidade de maior conscientização sobre a importância do esporte na inclusão. No entanto, iniciativas voltadas para a capacitação de educadores físicos, o desenvolvimento de políticas públicas e o incentivo à participação familiar podem ampliar as possibilidades e garantir que mais indivíduos tenham acesso a essas oportunidades.

Dessa forma, ao reconhecer o potencial do esporte como ferramenta de desenvolvimento e inclusão, reforçamos a necessidade de investimentos contínuos nessa área, garantindo que pessoas com deficiência intelectual e autismo possam usufruir plenamente dos benefícios físicos, cognitivos e emocionais que a atividade física proporciona.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. Esporte e inclusão: os impactos das atividades físicas na qualidade de vida de pessoas com deficiência. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 30, n. 2, p. 120-135, 2022.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th ed.). Washington, DC: AAIDD.

AMARAL, J. C. O desenvolvimento motor em crianças com autismo: uma abordagem baseada na prática esportiva. Revista de Psicologia e Educação, v. 18, n. 1, p. 45-60, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no esporte. Brasília, 2020.

CARVALHO, R. S. Atividades físicas adaptadas para indivíduos com deficiência intelectual. São Paulo: Editora Universitária, 2019.

Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). "'Happy and a bit nervous': The experiences of children with autism in physical education." British Journal of Learning Disabilities, 41(3), 222228.

PAN, C. Y. (2010). "The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders." Research in Autism Spectrum Disorders, 4(4), 663-672.

SILVA, M. T.; OLIVEIRA, P. R. A importância do esporte para a socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Jornal de Ciências do Movimento, v. 25, n. 3, p. 75-89, 2023.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

MICHELE ARRAIAS BARBOZA

RESUMO
A prática pedagógica na educação especial envolve estratégias inclusivas que respeitam as diferenças individuais, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Utiliza recursos adaptados, metodologias diversificadas e colaborações interdisciplinares para garantir a aprendizagem e participação de todos no ambiente escolar. A prática pedagógica na educação especial busca garantir o direito à educação de qualidade para todos, considerando as necessidades específicas dos alunos. O trabalho do professor deve ser planejado com intencionalidade, flexibilidade e sensibilidade. É essencial promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A parceria com a família e equipe multidisciplinar fortalece o processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A educação especial, inserida no contexto da educação inclusiva, representa um avanço significativo nas políticas públicas e práticas escolares voltadas para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Com base nos princípios da equidade, da justiça social e do respeito às diferenças, a prática pedagógica na educação especial tem como objetivo assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas limitações, deficiências ou necessidades específicas.

O cenário educacional contemporâneo exige que os profissionais da educação estejam preparados para atuar com competência, sensibilidade e conhecimento técnico frente à diversidade que compõe as salas de aula. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ir além da transmissão de conteúdos. Ela deve ser orientada por uma perspectiva inclusiva, que reconheça as singularidades de cada aluno e promova oportunidades reais de participação, interação e aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e outras normativas orientam e garantem o direito à educação para pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Essas diretrizes reforçam a importância de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, capaz de eliminar barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais e pedagógicas.

No contexto da sala de aula inclusiva, o professor tem um papel fundamental na mediação do conhecimento. Cabe a ele adaptar conteúdos, metodologias, materiais e instrumentos de avaliação para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É essencial que o professor tenha formação adequada, acesso a recursos pedagógicos diversificados e apoio de uma equipe multiprofissional.

O processo de inclusão escolar não é uma tarefa simples. Ele exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas no ambiente educacional. Muitas vezes, o professor encontra desafios como a falta de formação específica, escassez de recursos materiais e humanos, resistência de colegas e familiares, e ausência de políticas efetivas de apoio. Apesar disso, experiências exitosas mostram que, com planejamento, colaboração e sensibilidade, é possível construir práticas pedagógicas significativas e eficazes.

A valorização das potencialidades dos alunos, em detrimento de suas limitações, é um dos princípios centrais da prática pedagógica inclusiva. Isso implica em enxergar o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimentos, desenvolver habilidades e exercer sua autonomia. O foco deve estar no desenvolvimento global do estudante, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores regentes, professores de apoio, profissionais da sala de recursos multifuncionais e a equipe gestora da escola é fun-

damental para o sucesso da inclusão. A articulação entre esses profissionais permite a construção de um plano pedagógico mais completo e coerente com as necessidades dos alunos, favorecendo um ambiente escolar mais acolhedor e democrático.

A família também desempenha um papel essencial nesse processo. O diálogo constante entre escola e família contribui para o acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento do aluno, além de fortalecer os laços de confiança e corresponsabilidade. A escuta ativa dos familiares e o respeito às suas experiências são atitudes que favorecem a construção de uma prática pedagógica mais sensível e contextualizada.

Outro aspecto relevante é a avaliação educacional na educação especial. Ela deve ser contínua, processual, qualitativa e inclusiva, considerando os avanços individuais dos estudantes e os contextos em que estão inseridos. A avaliação deve funcionar como um instrumento de apoio ao ensino, permitindo que o professor repense sua prática e realize intervenções pedagógicas mais adequadas.

As tecnologias assistivas também surgem como importantes aliadas da prática pedagógica inclusiva. Elas permitem a superação de barreiras comunicacionais, físicas e de acesso à informação, ampliando as possibilidades de participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares. Softwares específicos, recursos de acessibilidade digital, pranchas de comunicação e materiais adaptados são exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas para potencializar a aprendizagem.

É importante destacar que a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala regular. A inclusão verdadeira envolve a efetiva participação, o respeito às diferenças e a garantia de condições adequadas para a aprendizagem. Para isso, é necessário que a escola adote uma postura inclusiva em todos os seus níveis: pedagógico, organizacional, físico e relacional.

Nesse contexto, o papel das políticas públicas é central. A implementação de programas de formação continuada, o investimento em infraestrutura acessível, a contratação de profissionais especializados e a ampliação do atendimento educacional especializado são medidas fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Portanto, a prática pedagógica na educação especial deve ser compreendida como um processo dinâmico, reflexivo e coletivo. Ela se constrói a partir das experiências vividas, das necessidades identificadas e das possibilidades criadas em cada contexto escolar. A escuta atenta, o olhar sensível e o compromisso com a aprendizagem de todos são elementos indispensáveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Acreditar na educação inclusiva é acreditar no potencial de transformação social da escola. É reconhecer que todos têm direito ao conhecimento, ao convívio e ao desenvolvimento. É romper com preconceitos, superar desafios e construir uma sociedade onde a diversidade seja respeitada, valorizada e celebrada.

DESENVOLVIMENTO

A prática pedagógica voltada à educação especial representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades de transformação no cenário educacional brasileiro. Em tempos em que a inclusão passou a ser pauta central nas discussões sobre educação, torna-se imprescindível repensar e reestruturar as formas de ensinar, avaliar e conviver com a diversidade dentro das escolas. A educação especial, por sua própria natureza, exige que os profissionais da educação estejam atentos às singularidades de cada estudante, entendendo que o processo de aprendizagem não é uniforme, mas profundamente influenciado pelas condições físicas, intelectuais, emocionais e sociais de cada indivíduo.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a incorporar de maneira mais expressiva os princípios da educação inclusiva em seu ordenamento jurídico. Com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as escolas regulares passaram a ser orientadas a acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições. Isso significa que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve ser atendido, preferencialmente, no ensino comum,

com os apoios necessários para sua plena participação e desenvolvimento. Diante disso, a prática pedagógica na educação especial não pode ser pensada de forma isolada ou assistencialista. Ela deve fazer parte de uma proposta pedagógica mais ampla, que contemple a diversidade como princípio educativo e valor fundamental.

O educador é o principal agente dessa transformação. Ele precisa estar preparado não apenas tecnicamente, mas também eticamente, para lidar com os desafios que a inclusão impõe. Isso envolve o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, a abertura ao diálogo e à escuta, a sensibilidade para identificar barreiras e potencialidades, e o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. A formação inicial, muitas vezes, não dá conta de preparar adequadamente os docentes para atuar na perspectiva inclusiva, o que torna a formação continuada uma estratégia essencial para a atualização e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Aprender a lidar com diferentes tipos de deficiência, adaptar materiais, flexibilizar o currículo e utilizar recursos de tecnologia assistiva são apenas alguns dos muitos saberes necessários ao professor inclusivo.

Além disso, o contexto escolar precisa estar em constante evolução para acolher e respeitar as diferenças. A inclusão não pode ser tratada apenas como uma obrigação legal ou burocrática, mas como um compromisso ético e social. O educador, nesse cenário, atua como mediador do conhecimento e como facilitador de processos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. É fundamental que o professor compreenda a singularidade de cada aluno e esteja disposto a romper com práticas pedagógicas homogêneas que excluem pela padronização. Isso significa desenvolver estratégias diversificadas de ensino, avaliar de maneira formativa e contínua, e valorizar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A prática pedagógica inclusiva exige, portanto, uma postura ética de respeito à diversidade e de reconhecimento do direito de todos à educação de qualidade.

Nesse percurso, a escuta ativa torna-se um dos pilares da atuação docente. O professor precisa ouvir seus alunos, suas famílias e os demais profissionais que atuam na escola para construir uma prática verdadeiramente colaborativa. A escuta permite compreender as reais necessidades dos estudantes e possibilita ajustes que fazem diferença significativa no processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, o educador precisa refletir sobre suas próprias práticas, reconhecer limitações, buscar apoio, e compartilhar saberes. A construção de uma cultura inclusiva depende dessa troca constante de experiências e da valorização do conhecimento coletivo.

A gestão escolar também tem papel fundamental nesse processo, pois deve criar condições para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Isso inclui oferecer formação continuada de qualidade, garantir o suporte de profissionais especializados, promover adaptações físicas e pedagógicas no ambiente escolar, e fomentar um clima organizacional pautado pelo respeito e pela valorização das diferenças. A parceria entre gestores, professores, familiares e estudantes é essencial para o fortalecimento de práticas inclusivas. Nesse sentido, é preciso romper com o isolamento profissional e incentivar a constituição de redes de apoio dentro e fora da escola.

A formação continuada, por sua vez, deve ir além da simples oferta de cursos e oficinas pontuais. Ela precisa ser parte integrante do cotidiano escolar, articulada às demandas reais dos professores e voltada para a transformação das práticas pedagógicas. A formação em serviço, por meio de grupos de estudo, rodas de conversa, supervisão pedagógica e acompanhamento reflexivo, pode ser um caminho eficaz para o fortalecimento da prática inclusiva. O desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo permanente, que considera a experiência, os saberes prévios e os desafios do cotidiano escolar.

O trabalho com a inclusão também exige um novo olhar para a avaliação. Avaliar na perspectiva inclusiva não é apenas adaptar instrumentos ou aplicar provas diferenciadas, mas repensar os objetivos da avaliação, seus critérios e suas funções. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e da valoriza-

ção dos avanços individuais, respeitando as potencialidades de cada estudante. Ela precisa ser contínua, diagnóstica, processual e formativa, permitindo que o professor intervenha de forma mais precisa e significativa.

Outro ponto importante diz respeito à articulação entre teoria e prática. A prática docente inclusiva não pode ser improvisada nem guiada apenas pela intuição. Ela deve se fundamentar em conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociais que embasam a atuação docente diante da diversidade. A pesquisa na escola, a sistematização das experiências e a análise crítica das ações são instrumentos valiosos para qualificar a prática pedagógica. O professor-pesquisador é aquele que observa, analisa, registra e transforma sua prática a partir da reflexão crítica e do diálogo com outros profissionais.

A afetividade também desempenha um papel central no processo de inclusão. O vínculo entre professor e aluno é mediado pela confiança, pelo respeito e pelo afeto, elementos indispensáveis para que o estudante se sinta acolhido e motivado a aprender. O ambiente escolar deve ser um espaço de segurança emocional, onde todos tenham voz e vez, e onde as diferenças não sejam vistas como problemas, mas como riquezas que ampliam a convivência e o conhecimento. Trabalhar com inclusão é, sobretudo, trabalhar com pessoas, com histórias de vida, com subjetividades.

Ademais, é essencial compreender que a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular. Ela se concretiza quando há participação efetiva nas atividades, interação com os colegas, e desenvolvimento pleno das capacidades. Para isso, é necessário que a escola esteja aberta a mudanças, disposta a questionar suas estruturas, seus currículos, e suas formas de organização do ensino. A inclusão requer coragem institucional para romper com modelos tradicionais e construir novas práticas mais democráticas e igualitárias.

Nesse contexto, os recursos pedagógicos e as tecnologias assistivas são aliados importantes. Eles não substituem o trabalho do professor, mas ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem maior autonomia aos alunos. O uso de materiais adaptados, softwares específicos, pranchas de comunicação, entre outros, precisa ser planejado com intencionalidade pedagógica e alinhado às necessidades de cada estudante. O professor deve ser um pesquisador de recursos, atento às inovações e disposto a experimentar novas abordagens.

A interdisciplinaridade também se mostra necessária para o sucesso da inclusão. Trabalhar de forma articulada com profissionais da saúde, da assistência social, e com outros educadores, permite uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e a construção de estratégias integradas de atendimento. A escola inclusiva é aquela que rompe com o isolamento e promove o diálogo entre saberes distintos, em benefício do desenvolvimento pleno dos estudantes.

A valorização da cultura escolar inclusiva implica, ainda, no combate a todas as formas de preconceito e discriminação. O preconceito não se manifesta apenas em atitudes explícitas, mas também em expectativas baixas, na invisibilização das potencialidades dos alunos com deficiência, e na naturalização das dificuldades. A luta contra o capacitismo deve fazer parte do projeto político-pedagógico da escola, orientando ações concretas de valorização da diversidade.

Em síntese, o professor é agente essencial da inclusão, mas não está sozinho nessa missão. Ele precisa do apoio institucional, de formação continuada, de parcerias e de um ambiente favorável à inovação pedagógica. A transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo depende do esforço coletivo, da escuta mútua e do compromisso ético com a equidade. A inclusão é um direito de todos e um dever de todos. Portanto, exige ações contínuas, coerentes e corajosas. É na prática cotidiana, no encontro com o outro, no respeito às diferenças e na busca permanente por justiça educacional que se constrói a escola inclusiva.

A sala de aula, tradicionalmente organizada de maneira homogênea e centrada no professor, precisa ser ressignificada. A inclusão requer ambientes mais dinâmicos, interativos e colaborativos, em que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem e em que os estudantes possam expressar seus conhecimentos

por diferentes linguagens. A prática pedagógica na educação especial se caracteriza, portanto, pela flexibilização do ensino. Isso significa permitir que o aluno com deficiência possa acessar os conteúdos escolares de formas distintas, respeitando seu ritmo, estilo de aprendizagem e modo de comunicação. Para isso, o uso de recursos didáticos adaptados, atividades diferenciadas, apoio de profissionais especializados e estratégias pedagógicas inovadoras se torna indispensável.

Além da dimensão pedagógica, é importante destacar o papel das relações interpessoais no processo de inclusão. A convivência entre estudantes com e sem deficiência favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e solidariedade. Contudo, esse convívio não ocorre de forma automática. É necessário que o professor atue intencionalmente para promover uma cultura escolar inclusiva, em que as diferenças não sejam motivo de exclusão, mas de enriquecimento mútuo. Trabalhar com a diversidade exige sensibilidade para perceber os preconceitos sutis que permeiam o cotidiano escolar e coragem para enfrentá-los com ética e diálogo. Nesse processo, a escuta dos estudantes, a valorização de suas vozes e a construção de vínculos afetivos são aspectos fundamentais para o sucesso da prática pedagógica.

Outro elemento essencial da prática pedagógica na educação especial é a avaliação. A avaliação inclusiva deve considerar não apenas o resultado final, mas todo o percurso de aprendizagem do estudante. Avaliar, nesse contexto, é compreender como o aluno pensa, sente, age e aprende, a partir de sua própria realidade. A comparação entre estudantes deve ser substituída pela valorização do progresso individual. Isso requer instrumentos de avaliação mais flexíveis, que incluam observações sistemáticas, portfólios, autoavaliações, produções diversas e avaliações adaptadas. Mais do que verificar o que foi aprendido, a avaliação na educação especial deve orientar o professor na construção de intervenções pedagógicas cada vez mais significativas.

A colaboração entre os profissionais da escola é outro pilar importante da inclusão. O trabalho conjunto entre o professor da sala comum, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da equipe escolar possibilita a construção de práticas mais coerentes e articuladas. Essa parceria é fundamental para o planejamento de ações que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, bem como para a socialização de saberes e experiências entre os docentes. O AEE, realizado preferencialmente no contraturno, complementa e suplementa a formação do estudante, por meio de estratégias que favoreçam seu acesso, permanência e aprendizagem no ensino comum. Não se trata de substituir o ensino regular, mas de apoiar o estudante em suas necessidades educacionais específicas, respeitando sua singularidade.

Outro aspecto a ser considerado é a importância das famílias no processo educativo. O envolvimento da família é decisivo para o desenvolvimento do estudante com deficiência. A escola precisa estabelecer uma relação de parceria e confiança com os pais e responsáveis, promovendo encontros, rodas de conversa, momentos de escuta e construção conjunta de estratégias. O preconceito, muitas vezes presente na sociedade e até mesmo nas instituições escolares, também pode atingir as famílias, que se sentem inseguras, desinformadas ou excluídas. Por isso, acolher as famílias, ouvir suas histórias e incluir suas perspectivas no processo educacional é uma atitude pedagógica potente e transformadora.

A tecnologia tem se mostrado uma grande aliada na prática pedagógica inclusiva. Os recursos de tecnologia assistiva permitem que os estudantes com deficiência possam acessar o conhecimento de maneira mais autônoma e participativa. Computadores com leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, lupas eletrônicas, teclados adaptados, pranchas de comunicação, entre outros dispositivos, ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e interação. No entanto, é fundamental que o uso da tecnologia não se restrinja à acessibilidade técnica, mas seja integrado ao planejamento pedagógico de forma intencional e significativa. O professor deve conhecer esses recursos, saber utilizá-los e, principalmente, entender quando e por que usá-los.

A simples presença da tecnologia na sala de

aula não garante a inclusão. É preciso que ela seja mediada pedagogicamente, articulada aos objetivos de aprendizagem e adaptada às necessidades específicas de cada aluno. Isso exige que o professor assuma uma postura investigativa e sensível às potencialidades e dificuldades de seus estudantes, buscando sempre os recursos mais adequados para promover a participação de todos. A tecnologia deve ser vista como uma ponte para a aprendizagem, não como um fim em si mesma. Quando bem utilizada, ela pode proporcionar experiências educativas mais ricas, diversificadas e acessíveis, favorecendo a construção de conhecimentos de forma colaborativa e significativa. Nesse sentido, o uso da tecnologia deve estar alinhado a uma concepção de educação inclusiva que valoriza a diversidade e busca superar barreiras que limitam o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Além disso, é essencial que os professores recebam formação adequada para lidar com essas ferramentas. Muitos educadores sentem-se inseguros ou despreparados para utilizar tecnologias assistivas, o que pode comprometer seu uso eficaz em sala de aula. A formação continuada, aliada ao apoio técnico e pedagógico, pode contribuir para que os docentes desenvolvam competências digitais inclusivas, capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. É preciso também que as escolas estejam equipadas com os recursos necessários e que haja políticas públicas que garantam a democratização do acesso à tecnologia assistiva, evitando que apenas alguns alunos se beneficiem dessas ferramentas.

A integração da tecnologia no contexto da educação inclusiva também exige mudanças nas práticas pedagógicas. O ensino tradicional, centrado na exposição oral e na cópia de conteúdos, precisa dar lugar a metodologias mais ativas, interativas e personalizadas. A tecnologia permite criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, onde os alunos possam experimentar, explorar e construir o conhecimento de forma autônoma. Para isso, o professor precisa planejar atividades que façam sentido para os estudantes, que respeitem suas formas de aprender e que utilizem os recursos tecnológicos como mediadores do processo educativo.

É importante destacar ainda que a inclusão tecnológica não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, mas a todos os estudantes. A proposta de uma educação acessível e equitativa beneficia toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito às diferenças e de valorização da pluralidade. Quando a escola investe em tecnologia assistiva e em práticas pedagógicas inclusivas, ela amplia suas possibilidades de atuação e torna-se mais democrática e acolhedora. Nesse processo, o professor atua como um agente de transformação, capaz de criar condições para que todos os alunos aprendam com qualidade e dignidade.

A inclusão digital é, portanto, um direito que deve ser garantido a todos os estudantes, e isso implica repensar a infraestrutura das escolas, os currículos, as formas de avaliação e as práticas docentes. A tecnologia, quando bem utilizada, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da criatividade e da autoestima dos alunos com deficiência. Ela permite que esses estudantes participem ativamente das atividades escolares, expressem suas ideias, compartilhem experiências e desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, o uso intencional da tecnologia torna-se uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a equidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que a inclusão não é um processo que se conclui. Trata-se de um movimento contínuo de transformação, que exige disposição constante para rever práticas, reformular concepções e criar novas possibilidades. A escola inclusiva é um espaço em construção, que demanda tempo, investimento, formação e, acima de tudo, compromisso ético com a justiça social. A prática pedagógica na educação especial, nesse contexto, deve ser uma prática viva, criativa e comprometida com a promoção da aprendizagem para todos, sem exceção. Ela exige um olhar ampliado sobre o que é ensinar e aprender, sobre o que é normalidade e diferença, sobre o que é limite e possibilidade.

A educação inclusiva não se faz apenas com leis e decretos, mas com ações concretas

no cotidiano da escola. Cada gesto, cada escolha pedagógica, cada atitude diante das diferenças pode contribuir para fortalecer ou enfraquecer o processo de inclusão. Por isso, o papel do professor é central: ele é o mediador, o articulador, o agente que faz acontecer. Ao assumir uma postura inclusiva, o educador transforma não apenas a vida de seus alunos, mas também a própria escola e, em última instância, a sociedade. Que a prática pedagógica na educação especial seja, portanto, uma prática de esperança, resistência e transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contexto internacional. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

MICHELE MIRANDA DE SOUZA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a natureza jurídica dos direitos fundamentais, com ênfase nos direitos sociais, especialmente o direito à educação, a partir da Constituição Federal de 1988. Parte-se da compreensão de que os direitos fundamentais são essenciais à dignidade humana e à proteção do indivíduo, compondo a base normativa do Estado Democrático de Direito. Adota-se o método dedutivo, com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental da legislação nacional e de autores relevantes da doutrina jurídica. Inicialmente, o trabalho discute a evolução histórica dos direitos fundamentais, destacando sua consagração nas declarações de direitos e sua positivação na Constituição brasileira como cláusulas pétreas. Em seguida, explora-se a complexidade desses direitos, reconhecendo sua universalidade, seu caráter histórico e a necessidade de relativização diante de conflitos e da escassez de recursos. No campo dos direitos sociais, evidencia-se a centralidade do direito à educação como fator determinante para a superação de desigualdades estruturais. A análise jurídica do artigo 6º da Constituição revela que a educação deve ser obrigatória, gratuita e acessível, representando um dever compartilhado entre o Estado e a família. O texto destaca princípios constitucionais como a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias, a autonomia universitária, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a gratuidade do ensino público. Conclui-se que a efetivação plena do direito à educação é condição indispensável para a consolidação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, bem como para o fortalecimento das instituições e da cidadania ativa no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Fundamentais; Direito à Educação; Constituição Federal de 1988; Ensino Público Gratuito; Gestão Democrática.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the legal nature of fundamental rights, with an emphasis on social rights, especially the right to education, based on the 1988 Federal Constitution of Brazil. It starts from the understanding that fundamental rights are essential to human dignity and the protection of the individual, forming the normative foundation of the Democratic State under the Rule of Law. The study adopts a deductive method, with a qualitative approach, through bibliographic research and documentary analysis of national legislation and relevant legal doctrine. Initially, the paper discusses the historical evolution of fundamental rights, highlighting their enshrinement in declarations of rights and their incorporation into the Brazilian Constitution as unamendable clauses. It then explores the complexity of these rights, recognizing their universality, historical character, and the need for relativization in the face of conflicts and limited resources. Within the field of social rights, the centrality of the right to education is emphasized as a determining factor in overcoming structural inequalities. The legal analysis of Article 6 of the Constitution shows that education must be mandatory, free, and accessible, representing a shared duty between the State and the family. The text highlights constitutional principles such as freedom of teaching, pluralism of ideas, university autonomy, the appreciation of education professionals, democratic management, and the gratuity of public education. It concludes that the full realization of the right to education is an essential condition for building a fairer, more egalitarian, and democratic society, as well as for strengthening institutions and active citizenship in Brazil.

KEYWORDS: Fundamental Rights; Right to Education; 1988 Federal Constitution; Free Public Education; Democratic Management.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a educação como um direito fundamental garantido a todos os cidadãos brasileiros, conforme estabelecido

pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Constituição, ao tratar da educação em seu artigo 205, estabelece que "a educação é um direito de todos e um dever do Estado, da família e da sociedade", o que revela uma perspectiva inclusiva e compartilhada de responsabilidade. Trata-se, portanto, de um direito universal que transcende a dimensão individual e assume um caráter coletivo, essencial para a consolidação da cidadania plena e da justiça social. A educação, nesse contexto, deixa de ser uma escolha opcional e passa a ser um compromisso ético, social e político assumido por toda a coletividade. Seu reconhecimento como direito fundamental impõe ao Estado obrigações específicas e intransferíveis, ao mesmo tempo em que convoca a sociedade e as famílias a atuarem como agentes corresponsáveis pela formação das novas gerações, reafirmando a importância da solidariedade intergeracional e da participação ativa de todos no processo educativo.

Ao reconhecer essa responsabilidade tripartite, o texto constitucional evidencia que o acesso à educação de qualidade não deve depender exclusivamente da ação estatal, mas deve ser promovido por um esforço conjunto entre poder público, famílias e sociedade civil. Tal concepção reforça a ideia de que o ambiente educativo não se restringe à escola, mas é construído em múltiplos espaços sociais, incluindo o lar, a comunidade, os meios de comunicação, as organizações não governamentais, os ambientes religiosos e os espaços culturais. A construção de uma cultura educacional que perpassa todos os setores da vida social fortalece a noção de educação como um bem público e como instrumento de construção da cidadania ativa. Assim, o direito à educação não se limita ao acesso físico a uma instituição de ensino, mas envolve também a garantia de condições adequadas para o aprendizado, como infraestrutura apropriada, currículo inclusivo e contextualizado, materiais didáticos acessíveis, formação continuada de professores e, sobretudo, uma abordagem pedagógica humanista voltada ao pleno desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões.

Nesse cenário, compreender a legislação educacional e sua aplicação prática torna-se indispensável para a efetivação desse direito. A normatização da educação, embora imprescindível, não é suficiente por si só; é preciso assegurar que os dispositivos legais se traduzam em políticas públicas eficazes, bem planejadas e continuamente avaliadas, e que sejam apropriados pelas instituições educacionais e por toda a sociedade. A educação não deve ser concebida apenas como um meio de transmissão de conteúdos escolares, mas como um instrumento de transformação social, capaz de reduzir desigualdades históricas, promover o desenvolvimento sustentável, estimular o pensamento crítico e fortalecer a democracia participativa. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa passa, necessariamente, pela valorização da educação como elemento estruturante de cidadania ativa e consciente, que prepara os indivíduos para atuarem com responsabilidade, ética e autonomia nas diversas esferas da vida social.

Por meio da educação, indivíduos tornam-se aptos a exercer seus direitos, cumprir seus deveres e participar ativamente da vida em sociedade. Assim, a formação educacional precisa ir além do domínio de habilidades técnicas e cognitivas, englobando também aspectos éticos, morais, culturais e afetivos que contribuam para a construção de sujeitos críticos, autônomos, empáticos e socialmente engajados. É fundamental, portanto, que os currículos escolares sejam orientados por uma visão integral do ser humano, respeitando suas múltiplas dimensões e promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, resiliência, senso de justiça, responsabilidade social e capacidade de resolver conflitos de forma pacífica. A formação integral é a base para uma educação emancipadora, que valoriza a diversidade e reconhece os sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias.

O artigo propõe ainda uma análise mais profunda da legislação educacional vigente, defendendo uma compreensão que extrapola os aspectos formais da lei e considera sua efetividade prática. É necessário interrogar constantemente se os princípios e diretrizes previstos na legislação estão sendo efetivamente implementados nas escolas e demais

espaços educativos, e se estão atendendo às reais necessidades da população. O processo educativo deve ser contínuo e dinâmico, adequado às múltiplas realidades brasileiras, e capaz de responder aos desafios contemporâneos da sociedade, como a inclusão social, a sustentabilidade ambiental, o respeito aos direitos humanos e o combate às desigualdades. Isso implica em reconhecer a diversidade cultural, étnica, regional e socioeconômica que caracteriza o Brasil e em construir políticas educacionais que respeitem e valorizem essas diferenças como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e inclusiva.

Dessa forma, a educação passa a ser compreendida como um processo permanente de formação integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e socioemocionais, além de fortalecer valores democráticos, como o respeito à diversidade, à liberdade, à equidade e à solidariedade. A escola, nesse contexto, deve ser vista como um espaço de convivência democrática, de construção coletiva do conhecimento, de escuta ativa, de incentivo ao protagonismo juvenil e de promoção dos direitos humanos, onde se aprende a dialogar, a respeitar o outro, a reconhecer as diferenças como riquezas e a exercer a cidadania de forma plena e consciente. Mais do que uma instituição de ensino, a escola deve ser um espaço de vida, de acolhimento, de troca e de pertencimento.

A LDB, como principal instrumento normativo que regulamenta a educação no país, representa um marco significativo por estabelecer diretrizes que buscam assegurar uma formação ampla, plural, democrática e de qualidade. A lei destaca que a educação deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, o que inclui desde a educação infantil até o ensino superior, bem como a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação indígena, a educação no campo e a educação profissional. Tal abrangência revela o compromisso do ordenamento jurídico com a universalização do acesso à educação, a permanência com qualidade e a valorização da diversidade de trajetórias educacionais. A LDB também explicita a importância da articulação entre os diferentes níveis de ensino, de modo a garantir uma formação contínua, coerente, integrada e alinhada com os projetos de vida dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

A abrangência da LDB reflete a complexidade do sistema educacional brasileiro e a necessidade de estratégias diferenciadas e contextualizadas para atender às especificidades regionais e sociais de uma população diversa e marcada por desigualdades históricas. Essas desigualdades, muitas vezes herdadas de um passado excludente e discriminatório, ainda se manifestam de forma acentuada nas regiões mais vulneráveis, exigindo um esforço redobrado por parte do poder público e da sociedade na superação de barreiras estruturais que impedem o pleno acesso à educação de qualidade. Políticas afirmativas, programas de inclusão e a valorização da equidade educacional são elementos centrais para enfrentar essas disparidades e garantir que todos os brasileiros, independentemente de sua origem ou condição social, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a LDB reforça a importância da participação social no processo educacional, reconhecendo o papel fundamental das famílias e da comunidade no acompanhamento e fortalecimento da escola. Isso implica na valorização da gestão democrática, na promoção de espaços de diálogo horizontal, escuta ativa e participação efetiva dos diferentes segmentos da sociedade na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. A participação efetiva da sociedade nos conselhos escolares, nos fóruns de educação, nas conferências públicas e nos espaços de controle social é essencial para assegurar que as decisões educacionais estejam alinhadas com as demandas locais, com os princípios constitucionais e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na área da educação.

É por meio de ações concretas, como programas de financiamento estudantil, alimentação escolar, transporte gratuito, inclusão digital, formação docente, apoio psicossocial e infraestrutura adequada, que o direito à educação se torna efetivo. A simples existência de uma lei não garante, por

si só, a realização do direito; é preciso que haja investimentos contínuos, planejamento estratégico, monitoramento rigoroso e compromisso político e institucional para transformar os preceitos legais em realidades tangíveis e duradouras. A educação de qualidade demanda uma ação articulada entre os entes federativos e o fortalecimento da cooperação federativa, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e promovendo a equidade na distribuição de recursos.

Para assegurar esse direito, torna-se necessário o desenvolvimento de mecanismos eficazes que viabilizem sua realização e garantam sua fiscalização. A elaboração de políticas públicas deve ser acompanhada por instrumentos de avaliação e controle social, que permitam monitorar o cumprimento das metas educacionais estabelecidas em planos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e identificar os obstáculos à sua implementação. Avaliações externas, relatórios de gestão, auditorias, indicadores educacionais e a atuação dos tribunais de contas e dos órgãos de controle interno são ferramentas indispensáveis para garantir a transparência, a eficiência, a equidade e a justiça na aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Além disso, é imprescindível o investimento contínuo na valorização dos profissionais da educação, na atualização curricular, na inclusão de novas tecnologias e metodologias de ensino e na melhoria das condições de ensino e aprendizagem. A formação inicial e continuada dos professores, a remuneração adequada, as condições de trabalho dignas, o suporte pedagógico e o reconhecimento social da docência são fatores decisivos para a qualidade da educação e para a motivação dos educadores. Valorizar os profissionais da educação é reconhecer sua centralidade no processo educativo e garantir que possam exercer sua função com excelência, dignidade e compromisso ético.

A educação, portanto, deve ser encarada como um compromisso coletivo e estratégico para o futuro da nação. Cada segmento da sociedade — Estado, famílias, instituições, organizações civis, empresas e os próprios estudantes — precisa assumir sua parcela de responsabilidade para que a formação educacional cumpra seu papel transformador e emancipador. Essa corresponsabilidade exige articulação intersetorial, diálogo permanente, planejamento colaborativo e ações integradas que contemplem as diversas dimensões do processo educativo, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

A reflexão crítica sobre a legislação educacional não é apenas um exercício acadêmico, restrito ao campo teórico ou às universidades; trata-se de uma ação necessária, estratégica e urgente para a construção de um país mais justo, democrático e igualitário. Essa reflexão permite identificar lacunas, avanços e desafios na efetivação das normas que regem a educação, além de contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes, contextualizadas e comprometidas com a realidade brasileira. Em um país historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas, étnicas e regionais, questionar a aplicação prática da legislação educacional é fundamental para garantir que ela cumpra seu papel transformador. Não se trata apenas de assegurar o acesso formal à escola, mas de garantir uma educação que seja significativa, emancipadora e promotora de justiça social. É por meio desse olhar crítico e comprometido que se pode avançar na superação das barreiras estruturais que ainda excluem milhões de brasileiros do direito pleno à educação.

A legislação educacional deve ser entendida como um instrumento vivo, dinâmico e passível de constante aprimoramento, à medida que a sociedade evolui e surgem novos desafios e demandas. Para isso, é indispensável a participação ativa da sociedade civil, dos educadores, dos estudantes e dos gestores públicos na análise, discussão e reavaliação das políticas educacionais. Somente com base em uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e comprometida com os direitos humanos — que valorize a diversidade, combata todas as formas de discriminação e promova o respeito mútuo — será possível promover uma verdadeira cidadania. Essa cidadania, por sua vez, não se limita ao exercício do voto ou ao cumprimento de obrigações legais, mas implica a formação de sujeitos conscientes, críticos, solidários e capazes de intervir positivamente em suas comunidades e no mundo.

A consolidação dos princípios do Estado Democrático de Direito no Brasil passa, necessariamente, pela valorização da educação como pilar essencial da democracia. Uma nação só é verdadeiramente democrática quando oferece a todos os seus cidadãos as condições materiais e simbólicas para desenvolverem plenamente seu potencial humano, intelectual e social. Nesse sentido, a legislação educacional deve ser constantemente analisada não apenas por sua coerência jurídica, mas principalmente por sua efetividade social. Quando bem implementada e acompanhada de investimentos adequados, a legislação educacional deixa de ser apenas um conjunto de normas e passa a se tornar um instrumento de transformação profunda da realidade, capaz de romper com ciclos históricos de exclusão e de promover uma sociedade mais solidária, justa e plural.

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

A educação, como um dos pilares da cidadania, deve ser compreendida como um direito fundamental por sua função essencial no desenvolvimento humano, social e cultural. Ela constitui não apenas uma ferramenta de ascensão individual, mas também um mecanismo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Ao garantir o acesso à educação, o Estado promove a inclusão social, combate desigualdades históricas e possibilita que os indivíduos desenvolvam plenamente suas potencialidades. Nesse sentido, a educação transcende a mera instrução formal e se apresenta como uma condição necessária para o exercício da liberdade, da autonomia e da cidadania ativa.

Historicamente, os direitos fundamentais surgem com o Estado constitucional moderno, consolidando-se a partir das lutas sociais que marcaram o processo de limitação do poder estatal e de afirmação da dignidade da pessoa humana como valor central da ordem jurídica. A trajetória desses direitos revela sua estreita vinculação com os ideais de liberdade, igualdade e solidariedade, os quais se traduzem em garantias concretas voltadas à proteção da condição humana em suas múltiplas dimensões. Assim, os direitos fundamentais não se limitam a uma lista estática ou imutável, mas são expressões dinâmicas da cultura jurídica e política de cada época, adaptando-se às transformações sociais e aos novos desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas.

A formalização desses direitos na Constituição confere a eles uma posição de supremacia na hierarquia normativa, assegurando sua proteção contra modificações arbitrárias e orientando todo o ordenamento jurídico. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo ao reconhecer um extenso rol de direitos e garantias fundamentais, inclusive de natureza social, como é o caso do direito à educação. Ao atribuir aplicabilidade imediata a esses direitos, o texto constitucional impõe ao Estado o dever de promover políticas públicas eficazes, garantindo seu pleno exercício por todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural.

Entre as características centrais dos direitos fundamentais, destaca-se a universalidade, que assegura a todos os indivíduos, sem qualquer distinção, o gozo desses direitos. Esse princípio reflete o compromisso com a igualdade substancial e com a não discriminação, pilares indispensáveis para a consolidação de uma sociedade democrática. A historicidade, por sua vez, reconhece que os direitos fundamentais não são produtos acabados, mas sim resultados de lutas sociais contínuas, estando em permanente construção e aprimoramento. Já a indisponibilidade significa que esses direitos são inalienáveis, isto é, não podem ser renunciados, negociados ou retirados, nem mesmo por vontade própria, pois se vinculam à essência da dignidade humana.

Embora muitas vezes considerados como absolutos, os direitos fundamentais podem, em determinadas situações, entrar em tensão com outros direitos de igual valor, exigindo uma análise contextualizada e ponderada por parte do intérprete constitucional. Essa ponderação, que deve respeitar os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, busca harmonizar os direitos em conflito de maneira a preservar o núcleo essencial de cada um deles, evitando violações arbitrárias e assegurando soluções justas e

equilibradas.
Dentro desse conjunto de direitos, os direitos sociais, como saúde, moradia, trabalho e educação, ocupam papel de destaque por representarem conquistas históricas que visam à efetivação da igualdade material e da justiça social. Diferentemente dos direitos civis e políticos, cuja exigência principal é a abstenção do Estado, os direitos sociais demandam uma atuação positiva do poder público, que deve implementar políticas públicas, garantir recursos e estruturar instituições para viabilizar o seu pleno exercício. No caso da educação, essa atuação se concretiza por meio da oferta universal e gratuita de ensino básico, do investimento na qualidade do ensino, da valorização dos profissionais da educação e da criação de condições para a permanência dos alunos nas escolas, entre outros aspectos.
Desse modo, a educação como direito social e fundamental assume um duplo papel: é, ao mesmo tempo, um fim e um meio. É um fim porque representa, por si só, uma dimensão essencial da dignidade humana; e é um meio porque viabiliza o acesso a outros direitos, fortalece a cidadania e contribui para a superação das desigualdades. Ao assegurar o direito à educação, o Estado promove a inclusão, emancipa os sujeitos e consolida os fundamentos do Estado Democrático de Direito.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL
Prevista a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, representou um avanço significativo ao regulamentar os princípios constitucionais da educação. Uma das mudanças mais relevantes foi a explicitação do "dever da família" antecedendo o do Estado, em consonância com a Constituição Federal, o que fortalece a noção de corresponsabilidade na garantia do direito à educação. Tal medida reflete uma concepção ampliada de educação como processo compartilhado, que envolve o poder público, as famílias e a sociedade em geral.
O debate em torno dessa corresponsabilidade é essencial, pois ressalta que a promoção da educação de qualidade não pode ser atribuída exclusivamente ao Estado. Cabe também à família e à comunidade escolar zelar pela formação integral dos estudantes. A LDB detalhou e ampliou diversas disposições constitucionais, a exemplo do artigo 4º, que explicita os meios pelos quais o dever do Estado com a educação será efetivado, alinhando-se aos incisos do artigo 208 da Constituição Federal:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III – Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI – Oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
VII – Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
VIII – Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essas garantias refletem a centralidade da educação entre os direitos sociais. A Constituição de 1988, ao inaugurar um capítulo específico para esses direitos, evidenciou a importância da educação como prioridade estratégica para o país. A educação não é apenas um instrumento de ascensão social individual, mas uma via para a construção de uma sociedade mais igualitária, coesa e

democrática.
A efetivação do direito à educação exige, portanto, o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, que considerem as diversas realidades regionais e sociais do Brasil. É necessário garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes em sua trajetória educacional. Isso implica em investimentos contínuos na valorização dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas, na atualização curricular e na oferta de recursos pedagógicos adequados.
Além disso, é fundamental fortalecer os mecanismos de controle social e participação democrática, para que a comunidade escolar possa influenciar e acompanhar a formulação e a implementação das políticas educacionais. O controle social é uma ferramenta poderosa para assegurar que os direitos estabelecidos em lei sejam, de fato, respeitados na prática cotidiana.
Assim, reafirma-se que a educação, enquanto direito social e fundamental, constitui uma base indispensável para o exercício pleno da cidadania. Cabe ao Estado, em articulação com a sociedade, assegurar sua realização de forma ampla, contínua e inclusiva. A educação é, ao mesmo tempo, um direito e um meio para a concretização de todos os demais direitos, sendo, portanto, um pilar para o desenvolvimento humano e social do país.

A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS SOCIAIS

A educação, como um dos pilares essenciais da cidadania, deve ser compreendida não apenas como um direito formalmente reconhecido, mas como uma ferramenta concreta de transformação social, capaz de romper ciclos de exclusão e desigualdade. Ela constitui um elemento central na promoção do desenvolvimento humano integral, ao contribuir para o crescimento intelectual, ético, emocional e social de cada indivíduo. Por meio da educação, os cidadãos não apenas adquirem conhecimentos e competências técnicas, mas também desenvolvem consciência crítica, senso de responsabilidade e compromisso com os valores democráticos e os direitos humanos.
No panorama dos direitos fundamentais, a educação ocupa posição estratégica por sua capacidade de potencializar o exercício de outros direitos, sendo, portanto, um direito habilitador. Ao possibilitar o acesso à informação, ao pensamento reflexivo e à participação social, a educação torna-se um meio privilegiado de emancipação individual e coletiva. A história desses direitos está profundamente entrelaçada com o surgimento do Estado constitucional moderno, cujos alicerces repousam na afirmação da dignidade da pessoa humana como valor supremo e na limitação do poder arbitrário do Estado. Nesse sentido, os direitos fundamentais emergem como garantias jurídicas de proteção às liberdades individuais e de promoção da justiça social, buscando assegurar condições mínimas de vida digna para todos.
Esses direitos fundamentais, entre os quais se insere a educação, não constituem um conjunto estanque e imutável. Pelo contrário, são dotados de historicidade, o que significa que refletem as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pelas sociedades ao longo do tempo. A evolução dos direitos fundamentais revela seu caráter dinâmico e adaptável, permitindo que novas demandas e reivindicações sociais sejam acolhidas pelo ordenamento jurídico, de acordo com os princípios constitucionais.
Além da historicidade, os direitos fundamentais apresentam outras características marcantes, como a universalidade, que garante seu reconhecimento e fruição por todos os indivíduos, independentemente de origem, gênero, etnia, religião ou condição socioeconômica. Trata-se de um princípio que reforça a igualdade formal e material como diretriz orientadora da ordem constitucional. Outra característica é a indisponibilidade, que estabelece que esses direitos não podem ser renunciados ou negociados, pois constituem prerrogativas essenciais à dignidade da pessoa humana e à manutenção de uma sociedade democrática.
Ainda que dotados de elevada importância, os direitos fundamentais não são absolutos. Em determinadas situações, pode haver conflito entre direitos igualmente relevantes, o que exige do intérprete jurídico uma ponderação criteriosa e contextualizada. Essa ponderação deve ser orientada por princípios como a razoabilidade e a proporciona-

lidade, a fim de assegurar a máxima efetividade possível a cada direito envolvido, sem comprometer o núcleo essencial de nenhum deles.

Nesse cenário, os direitos sociais, entre os quais se destacam a saúde, a moradia, o trabalho e, especialmente, a educação, assumem papel central na promoção da igualdade substantiva e na concretização da justiça social. Diferentemente dos direitos civis e políticos, que demandam primariamente abstenções por parte do Estado, os direitos sociais exigem ações positivas, como a formulação e implementação de políticas públicas que garantam acesso universal, equitativo e de qualidade aos serviços essenciais. A efetivação desses direitos pressupõe, portanto, não apenas vontade política, mas também o comprometimento com o planejamento orçamentário, a alocação de recursos e o fortalecimento das instituições públicas.

Nesse contexto, a educação, como direito social por excelência, deve ser vista como um vetor fundamental para a transformação da realidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural. Ela fortalece a cidadania ao capacitar os indivíduos para o exercício consciente de seus direitos e deveres, além de estimular a participação democrática e o respeito à diversidade. Investir em educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, significa investir no desenvolvimento sustentável, na redução das desigualdades estruturais e na consolidação de um Estado Democrático de Direito verdadeiramente comprometido com a dignidade humana e a justiça social.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

O compromisso do Estado com a superação das desigualdades e a garantia de oportunidades equitativas para todos os cidadãos constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e solidária. Tal compromisso não se resume à retórica política, mas exige a implementação concreta de políticas públicas eficazes, voltadas para a promoção dos direitos sociais — especialmente o direito à educação — como instrumento de justiça distributiva e emancipação social.

Nesse contexto, a educação assume um papel estratégico e multifacetado, transcendendo a concepção tradicional de mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Trata-se de uma ferramenta poderosa de transformação social, cuja função essencial está relacionada à formação integral do ser humano e à construção de uma cultura de cidadania ativa, crítica e democrática. Por meio da educação, torna-se possível criar as bases para a superação de desigualdades históricas, a promoção da equidade e o fortalecimento das instituições democráticas.

Como bem afirmou Paulo Freire, um dos mais influentes educadores brasileiros, "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Essa citação sintetiza a concepção da educação como um processo de libertação e conscientização, no qual o sujeito é protagonista de sua própria história. A educação, portanto, deve ser entendida como um processo dialógico e participativo, que promove o empoderamento dos indivíduos ao capacitá-los a compreender criticamente a realidade, questionar estruturas opressoras e agir de forma consciente na transformação do meio social em que vivem.

A função social da educação, nesse sentido, ultrapassa os limites da instrução técnica e científica, ainda que essas dimensões sejam inegavelmente importantes. Ela envolve também a formação ética, estética, política e cultural do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento de valores universais como solidariedade, respeito, justiça social, empatia e tolerância. A formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com o bem comum é um dos objetivos centrais da educação como direito fundamental e como política pública de Estado.

Ao promover o desenvolvimento integral do ser humano, a educação atua como vetor de mobilidade social e de inclusão, contribuindo diretamente para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e participativa. Ela permite que indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cor, gênero ou local de nascimento, tenham a possibilidade concreta de alcançar seu potencial máximo. Dessa forma, a educação deve ser entendida não como um privilégio,

mas como um direito inalienável que viabiliza o exercício de outros direitos e fortalece os laços sociais e democráticos.

Para que esse potencial transformador da educação seja plenamente realizado, é imperativo que o Estado assuma sua responsabilidade constitucional por meio da formulação, execução e avaliação de políticas públicas educacionais de qualidade, inclusivas e comprometidas com a equidade. Isso envolve não apenas a universalização do acesso às instituições de ensino, mas também a garantia da permanência e da aprendizagem com qualidade. Elementos como infraestrutura adequada, alimentação escolar, transporte, materiais didáticos, valorização e formação continuada dos profissionais da educação são componentes indispensáveis de um sistema educacional que busca efetivar os direitos sociais em sua plenitude.

Além disso, a educação precisa ser concebida como um processo contínuo e adaptável, capaz de acompanhar as transformações sociais, econômicas e tecnológicas da contemporaneidade. É necessário que ela estimule a criatividade, o pensamento crítico, a capacidade de inovação e o protagonismo juvenil, preparando os estudantes para a complexidade dos desafios do século XXI. A educação deve ser, portanto, um espaço de construção de saberes que dialogam com a realidade, promovendo a formação de sujeitos conscientes de seu papel social e comprometidos com a justiça e a sustentabilidade.

Nesse contexto, cabe ao Estado organizar e disponibilizar os serviços educacionais de forma planejada, eficiente e equitativa, de modo a garantir que nenhum cidadão seja privado do acesso à educação por motivos econômicos, geográficos ou socioculturais. Isso implica desenvolver estratégias de inclusão ativa, com foco na equidade, que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar. Dessa forma, a educação passa a ser efetivamente um direito de todos, e não um benefício restrito a determinados segmentos da sociedade.

Como destacou Nelson Mandela, "a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." Essa afirmação reforça a compreensão de que o investimento em educação deve ser tratado como prioridade estratégica por qualquer nação comprometida com o progresso social e a dignidade humana. Garantir o acesso universal, gratuito e de qualidade à educação é mais do que um dever jurídico do Estado — é uma exigência moral e um imperativo ético para a construção de um futuro mais justo, igualitário e sustentável para todos.

DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEI 9.394/96

Prevista a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, trouxe algumas alterações, como "o dever da família" antecedendo o do Estado, conforme consta do texto constitucional. O debate sobre o assunto tornar-se-á importante. Todavia, a LDB detalhou e ampliou certas disposições da Lei Maior, como foi o caso do Art. 4º em face dos incisos do Art. 208 da Constituição:

IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os direitos sociais, a educação ocupa uma posição central e fundamental. Quando a Constituição de 1988 inaugurou o rol de direitos sociais, ela deixou claro o quanto a educação é prioridade para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação é vista como a base para promover a inclusão social, garantir a equidade de oportunidades e fortalecer o exercício da cidadania plena por todos os indivíduos.

Os direitos sociais, incluindo a educação, representam o compromisso do Estado de trabalhar para superar desigualdades e oferecer condições iguais para que cada pessoa possa alcançar seu potencial máximo. Nesse contexto, a função da educação vai muito além do simples ensino de conhecimentos técnicos ou científicos. Ela também é responsável por formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de refletir sobre sua realidade e de promover mudanças positivas na sociedade.

A educação, portanto, é um direito que busca não apenas transmitir informações, mas também promover o desenvolvimento éti-

co, social e cultural do indivíduo. Seu papel é decisivo na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, onde todos tenham a oportunidade de participar ativamente da vida social, econômica e política.
Para que isso seja possível, é essencial que o Estado organize e ofereça os serviços educacionais de forma planejada, eficiente e acessível. Garantir condições de acesso e permanência nas instituições de ensino é fundamental para que todos possam usufruir desse direito, contribuindo assim para um país mais igualitário e com mais oportunidades para todos os seus cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em sua essência mais profunda, representa muito mais do que a simples transmissão de conhecimentos ou a preparação para o mercado de trabalho; ela constitui um instrumento fundamental de transformação social, de fortalecimento da cidadania e de emancipação individual e coletiva. Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar a centralidade da educação como direito fundamental consagrado na Constituição Federal de 1988 e regulamentado por dispositivos infraconstitucionais, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A compreensão da educação como um direito humano básico exige a superação de uma visão meramente formalista da norma jurídica e requer o compromisso político, institucional e social com a sua efetivação plena, equitativa e universal.
Compreender a educação como um direito fundamental implica reconhecer seu papel estruturante na promoção da dignidade da pessoa humana e na redução das desigualdades sociais. A Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", não apenas conferiu à educação status de direito social, mas também impôs ao Estado a obrigação de garanti-la com qualidade, acessibilidade e equidade. Trata-se de um direito indisponível, inalienável e universal, que transcende o indivíduo para se afirmar como um bem coletivo e estratégico para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, o direito à educação não pode ser condicionado à renda, localização geográfica ou outras barreiras estruturais impostas pelas desigualdades históricas, mas deve ser assegurado como uma prerrogativa básica e inquestionável de todos os cidadãos, desde a infância até a vida adulta.
No entanto, a concretização desse direito enfrenta inúmeros desafios no Brasil contemporâneo. A persistência de desigualdades regionais, a ausência de políticas públicas integradas, a insuficiência de investimentos públicos, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e as dificuldades de gestão educacional são obstáculos que ainda comprometem a efetividade do que está previsto na legislação. A falta de equidade no acesso e na permanência escolar atinge com mais intensidade populações em situação de vulnerabilidade — como indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, moradores de zonas rurais ou periféricas, e a população negra — revelando o quanto ainda é necessário avançar em termos de justiça educacional. Tais entraves apontam para a urgência de políticas públicas intersetoriais, articuladas com as áreas de saúde, assistência social, cultura e segurança, que sejam baseadas em diagnósticos territoriais e priorizem a equidade, a qualidade do ensino e a valorização de todas as etapas e modalidades da educação.
Além das ações estatais, é necessário destacar o papel da sociedade civil e das famílias na concretização do direito à educação. A corresponsabilidade estabelecida na LDB, ao reconhecer a função educativa da família antes mesmo da do Estado, reforça a importância do envolvimento da comunidade escolar e da sociedade em geral no processo formativo. A escola, portanto, não deve ser vista como única responsável pela formação integral do cidadão, mas como um dos espaços onde se articula o projeto coletivo de sociedade. Fortalecer os conselhos escolares, fóruns municipais e estaduais de educação, bem como os instrumentos de controle social e avaliação participativa, é fundamental para promover a transparência e a efetividade das políticas educacionais. Esse processo de participação cidadã amplia a legitimidade das decisões públicas e aproxima o sistema educacional das reais necessidades e expectativas das populações atendidas.
A educação, enquanto vetor de transformação e justiça, deve ser orientada por princí-

pios como a inclusão, a equidade, a diversidade e o respeito aos direitos humanos. Em um país marcado por profundas desigualdades e exclusões históricas, a educação precisa assumir um papel proativo na promoção da equidade social, da reparação histórica e da valorização das múltiplas identidades culturais que compõem a sociedade brasileira. Isso exige uma abordagem curricular que valorize a pluralidade étnica e cultural, combata todas as formas de preconceito e discriminação — como o racismo, o sexismo, a LGBTQIA+fobia e o capacitismo — e que estimule o pensamento crítico, a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo. A formação de sujeitos críticos, autônomos e éticos é indispensável para a consolidação de uma sociedade democrática e pluralista, comprometida com o bem comum e com a sustentabilidade das futuras gerações.

Ademais, é imprescindível compreender a educação como um processo contínuo, integral e permanente, que perpassa todas as etapas da vida e deve acompanhar as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas da contemporaneidade. A escola do século XXI precisa formar sujeitos para além da lógica produtivista ou tecnocrática, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo globalizado, complexo e em constante mudança. Competências como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, alfabetização digital, mediação de conflitos e responsabilidade ambiental tornam-se tão importantes quanto o domínio de conteúdos disciplinares. Para que isso seja possível, é essencial o investimento na formação inicial e continuada dos docentes, na valorização das carreiras do magistério, na ampliação do acesso às tecnologias educacionais e na modernização dos ambientes escolares.

Por fim, reafirma-se que o direito à educação, mais do que uma previsão constitucional formal, é uma condição indispensável para o exercício pleno da cidadania e para a construção de um projeto de nação fundado na justiça social, na liberdade de pensamento e na igualdade de oportunidades. A educação, ao permitir que os indivíduos compreendam seus direitos e deveres, desenvolvam senso crítico e participem ativamente da vida pública, torna-se um instrumento essencial para o fortalecimento da democracia e para a superação das estruturas de dominação que historicamente marginalizaram parcelas significativas da população brasileira.

O compromisso com esse direito exige uma ação coordenada, estruturada e permanente de todos os entes federativos, em articulação com a sociedade civil e com as famílias, reconhecendo que a garantia da educação de qualidade não é uma responsabilidade exclusiva do Estado, mas uma tarefa coletiva, que demanda diálogo, corresponsabilidade e mobilização social. Nesse processo, é fundamental a escuta ativa e o protagonismo dos estudantes, dos professores, dos gestores escolares e de todos os profissionais da educação que enfrentam cotidianamente os desafios impostos pela realidade escolar. Suas experiências concretas devem subsidiar a formulação de políticas públicas mais sensíveis às especificidades locais e mais eficazes na promoção da equidade educacional.

Como ressaltou Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Essa célebre citação sintetiza uma concepção libertadora da educação, que vai além da transmissão de conteúdos para constituir-se como prática de transformação, de conscientização e de construção coletiva de saberes. Inspirar-se nesse paradigma significa conceber a educação como um processo dialógico, participativo e inclusivo, comprometido com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos e atuantes na transformação de sua realidade. A prática pedagógica deve, portanto, ser orientada não apenas por padrões técnico-científicos, mas também por valores éticos, políticos e humanos que priorizem a dignidade, a autonomia e a pluralidade.

REFERÊNCIAS

BASILIO, D. R. Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira e o direito. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BONAVIDES, P.; ANDRADE, P. História constitucional do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. SE-CENP. São Paulo. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus, v.12.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

DI DIO, Renato A. T. Contribuição à sistematização do Direito Educacional. Taubaté: Ed. Universitária, 1982.

FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GLITZENHIRN, P. O acesso à educação como direito fundamental garantido constitucionalmente. 2015. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

GOMES, N. A. S. Núcleo essencial do direito social à educação: uma análise segundo a teoria dos direitos fundamentais de Robert Alexy. 2014. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2014.

NETO, F. E. A educação como direito fundamental social na Constituição Brasileira. Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes, v. 3, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/download/...pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

PERES, J. A. O Direito Educacional: de suas origens remotas a uma tentativa de sistematização. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogía, 1987.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (Orgs.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

SILVA, J. A. Curso de Direito Constitucional Positivo. 8. ed. ver. e ampl. São Paulo: Malheiros, 1992.

STUCKA, Petr Ivanovich. Direito e luta de classes: teoria geral do direito. São Paulo: Acadêmica, 1988.

VIANA, N. F. O direito à educação e o Direito Educacional. 2010. Monografia (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito Atenas, Paracatu, 2010.

RESUMO:
O autismo também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Os sinais possuem expressividade variável e geralmente iniciam-se antes dos três anos de idade. A criança com TEA apresenta uma tríade singular, a qual se caracteriza pela dificuldade e prejuízos qualitativos da comunicação verbal e não verbal, na interatividade social e na restrição do seu ciclo de atividades e interesses. Neste tipo de transtorno, podem também fazer parte da sintomatologia movimentos estereotipados e maneirismos, assim como padrão de inteligência variável e temperamento extremamente lábil. Até então não existe cura, mas tratamentos que estão em constante progresso na busca melhorias e desenvolvimento para os portadores. A inclusão escolar de crianças autistas pode trazer diversos benefícios, como a melhora na socialização, no desenvolvimento da autoestima, no aprendizado acadêmico, na autonomia e em outras áreas importantes do desenvolvimento infantil. Alunos com TEA têm o direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se preciso, podem solicitar um acompanhante especializado. A inclusão deve estar presente no planejamento pedagógico, no currículo e na prática em sala de aula. A inclusão escolar de alunos com autismo requer profissionais bem capacitados e preparados para atender às necessidades específicas desses estudantes. Cada caso é um caso, e a inclusão deve ser positiva e privilegiar conteúdos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Prática pedagógica.

ABSTRACT:
Autism, also known as Autism Spectrum Disorder (ASD), is defined as a behavioral syndrome that compromises motor and psychoneurological development, hindering the child's cognition, language, and social interaction. The signs have variable expressiveness and usually begin before the age of three. Children with ASD have a unique triad, which is characterized by difficulty and qualitative impairments in verbal and non-verbal communication, in social interactivity and in the restriction of their cycle of activities and interests. In this type of disorder, stereotyped movements and mannerisms may also be part of the symptomatology, as well as a variable intelligence pattern and extremely labile temperament. So far there is no cure, but treatments that are in constant progress in the search for improvements and development for carriers. The school inclusion of autistic children can bring several benefits, such as improved socialization, self-esteem development, academic learning, autonomy, and other important areas of child development. Students with ASD have the right to study in regular schools, both in Basic Education and Vocational Education, and, if necessary, they can request a specialized companion. Inclusion must be present in pedagogical planning, curriculum and classroom practice. The school inclusion of students with autism requires well-trained professionals who are prepared to meet the specific needs of these students. Each case is different, and inclusion must be positive and privilege pedagogical content.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma lei federal brasileira que garante os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência. A lei visa assegurar e promover a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, como educação, trabalho, saúde, acessibilidade e outros.
Após vigorar a lei de inclusão em (2015), verificou-se um crescimento nas taxas de alu-

nos incluídos em escolas de ensino regular. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014) revelam um aumento considerável nas matrículas de crianças com deficiência no Brasil, sendo que este número cresceu de 23% no ano de 2003, para 81% no ano de 2015. Neste processo, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculadas em escolas comuns, são cada vez mais frequentes, sendo que estudos vêm reconhecendo essa prática como sendo realizável e possível (Lemos et al., 2016; Sanini, Sifuentes, & Bosa, 2013).

A escola é um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber todos os alunos. A Educação Infantil, fase inicial da formação acadêmica, representa o primeiro contato das crianças com esse universo repleto de aprendizados e novas descobertas. E a inclusão neste período é fundamental, pois além de todos os desafios que o pequeno terá ao iniciar a socialização, é preciso levar em conta que esse é um dos primeiros momentos em que o estudante estará longe dos olhares de sua família.

Trabalhar a inclusão na Educação Infantil é muito importante para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa dar sequência aos seus estudos no Ensino Fundamental sem maiores dificuldades. Para isso, gestores, educadores e toda a equipe pedagógica precisam estar engajados e preparados para oferecer todo o suporte e atenção que as crianças precisam.

O referencial teórico destaca a complexidade e a importância da inclusão escolar através da compreensão dos conceitos-chave, das legislações e políticas públicas, dos desafios e das práticas pedagógicas inclusivas, busca-se promover uma educação que valorize a diversidade e assegure o direito de todos os alunos a uma aprendizagem de qualidade. A colaboração entre escola, família e comunidade, aliada a uma abordagem multidisciplinar, é essencial para a efetiva inclusão e desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

AUTISMO

O autismo também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança.

Sua etiologia ainda é desconhecida, entretanto, a tendência atual é considerá-la como uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança. Estima-se que, atualmente, a prevalência mundial do TEA esteja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo quatro vezes mais frequente em meninos. No Brasil, apesar da escassez de estudos epidemiológicos que possam melhor estimar os dados nacionais, constatou-se em recente pesquisa que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes.

As possíveis razões para a elevação da prevalência desta síndrome relacionam-se a aspectos diversos, os quais incluem as alterações nos critérios de diagnósticos, maior conhecimento dos pais e sociedade acerca da ocorrência e manifestações clínicas e o desenvolvimento de serviços especializados em TEA.

O reconhecimento da sintomatologia manifestada pela criança com autismo é fundamental para a obtenção do diagnóstico precoce. Comumente, as manifestações clínicas são identificadas por pais, cuidadores e familiares que experienciam padrões de comportamentos característicos do autismo, tendo em vista as necessidades singulares dessas crianças.

Os sinais possuem expressividade variável e geralmente iniciam-se antes dos três anos de idade. A criança com TEA apresenta uma tríade singular, a qual se caracteriza pela dificuldade e prejuízos qualitativos da comunicação verbal e não verbal, na interatividade social e na restrição do seu ciclo de atividades e interesses. Neste tipo de transtorno, podem também fazer parte da sintomatologia movimentos estereotipados e maneirismos, assim como padrão de inteligência variável e temperamento extremamente lábil.

Portanto, é uma situação que desencadeia alterações na vida familiar devido às necessidades de acompanhamento da criança para seu desenvolvimento. O diagnóstico de uma doença crônica no âmbito familiar, especialmente em se tratando de crianças, constitui uma situação de impacto, podendo repercu-

tir na mudança da rotina diária, na readaptação de papéis e ocasionando efeitos diversos no âmbito ocupacional, financeiro e das relações familiares. Frente ao momento de revelação da doença ou síndromecrônica, a exemplo do TEA, a família comumente perpassa por uma sequência de estágios, a saber: impacto, negação, luto, enfoque externo e encerramento, as quais estão associadas a sentimentos difíceis e conflituosos.
Deste modo, compreende-se que a revelação diagnóstica do autismo se torna um momento complexo, delicado e desafiador para a família, assim como para os profissionais de saúde responsáveis por essa missão. O ambiente físico associado às demais circunstâncias relacionadas à notícia poderão interferir positivamente ou não para a minimização do sofrimento familiar.
A falta de tempo, a inabilidade em comunicação e apoio emocional do profissional de saúde ainda constituem importantes barreiras para esta atividade que legalmente compete ao médico. Entretanto, deve-se considerar a importância da presença da equipe multiprofissional nesse processo a fim de compartilhar os questionamentos, as angústias e as necessidades dos familiares que se estabelecem no momento do diagnóstico.
Nesse contexto, é fundamental planejar o modo como será revelado à família esse diagnóstico mantendo-se a relação dialógica compreensiva para facilitar o fluxo de informações fornecidas, bem como viabilizar uma melhor aceitação por parte da família, a fim de que esta estabeleça as estratégias de enfretamento do problema da criança.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TEA

Segundo Brasil (2003) as crianças portadoras do TEA, não possuem os aspectos físicos diferenciados das demais crianças, mas trazem com sigo algumas especificidades no seu comportamento de modo que chama atenção das pessoas que se relacionam com elas diretamente tais como familiares e professores. Algumas características são visivelmente identificadas nas crianças com o autismo. No convívio, por exemplo, é possível perceber que elas costumam isolar-se “dentro do seu próprio mundo”, o que dificulta a interação com outras pessoas, ocasionando também dificuldade na comunicação. Podem ser hiperativas ou muito passivas, sua personalidade é algo inconstante.
Apresentam também déficit de atenção, causando assim um aprendizado bastante lento e também são pertencentes de uma rotina que não pode ser quebrada, pois gera desconforto significativo. Destaca-se ainda que essas crianças dificilmente mantenham contato visual, obedecem às ordens ou atendem quando são chamadas. Os autistas também possuem apego a determinados objetos e costumam apresentar comportamentos gestuais repetitivos.
É possível perceber que cada portador de autismo tem uma forma diferente de reação, porém maior parte possui a dificuldade de interação, desenvolvimento cognitivo e dificuldade na linguagem. Destacamos, sobretudo, que o autismo não é contagioso ou é adquirido por intermédio de algum acidente, pois se trata de um transtorno neurobiológico.
Até então não existe cura, mas tratamentos que estão em constante progresso na busca melhorias e desenvolvimento para os portadores. Esses fatores podem aparecer de forma mais leve ou mais severa no comportamento, mas, independentemente do grau, essas crianças necessitam de acompanhamento por profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras, pedagogos e psicopedagogos etc. E, quanto mais rápido esse acompanhamento acontecer mais êxito pode existir no desenvolvimento cognitivo, motor, verbal e no convívio social dessas crianças.
Destacamos nesse trabalho o papel do docente, nesse cenário, ao considerá-lo importante para perceber as primeiras dificuldades de desenvolvimento da criança e, de acordo com Brasil (2003): É provável que o professor perceba que a criança tem necessidades educacionais especiais antes mesmo dos seus pais ou do próprio pediatra, mas também é comum que o professor se sinta inseguro de comentar isso com alguém, até mesmo pelo próprio fato de que ninguém, nem mesmo o médico, tenha sequer pensado nessa hipótese anteriormente.
Em seu trabalho, os professores ao perceberem uma criança com dificuldade de se desenvolver têm receio de conversar com os pais sobre as suas observações diante da

criança, pois muitos pais não aceitam, inicialmente, que a criança possui esse transtorno ou outra necessidade educativa especial, o que pode dificultar o diálogo entre professores e pais sobre o assunto.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um autista.

O aluno com o TEA aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2016, p. 15).

O indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, consequentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo.

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como "o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos".

As adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planificadas as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender (Valle; Maia, 2010).

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo.

Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular.

Contudo, todos os distúrbios cognitivos podem ser amenizados com a estimulação precoce. Diante de uma figura com vários detalhes, a pessoa com autismo tende a perceber apenas uma parte do todo ou, ainda, diante de um estímulo composto, por exemplo, visual e auditivo, um dele é aparentemente ignorado. Existe dificuldade em relacionar as partes e o todo. Essa problemática também aparece na integração de uma informação ao todo; por isso, existe a necessidade de reforçadores consistentes entre estímulo, respostas e consequências, para que possam estabelecer esses vínculos e adquirir novos comportamentos.

Reforçadores sociais, como elogios e estímulos verbais, não são suficientes para a aquisição e manutenção de habilidades. Assim sendo, uma ação positiva pode ser retribuída e/ou reforçada com um objeto de seu agrado.

O docente deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado. A interação com a família é importante. Laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do educador. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva o alu-

no. O processo pode parecer lento, porém, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos pré-estabelecidos.

Segundo Gauderer (1987), "as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem".

De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital.

Atividades que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem que agucem a sua consciência sensório motor, fino e grosso, como atividades que utilizem pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros. É provável que o aluno, no início de seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse, porém, cabe ao educador criar estratégias que diminuam essas problemáticas e conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento. Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário. O professor terá que perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, "tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a "plenitude da experiência", (Luckesi, 2005, p. 27).

INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO

Na perspectiva de Ciríaco (2020), a legislação no tocante à inclusão é importante, contudo, surge assegurarmos o direito à educação inclusiva dos estudantes, segundo preconizam os arcabouços legais:

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional; elas enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Assim, com a análise das leis e de estudo mais aprofundado, pudemos perceber que a legislação pode estar voltada para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a inclusão real está longe de acontecer, uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos que não têm possibilidade de estar de uma forma ou de outra inseridos no âmbito educacional. Não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país; apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade.

Ao longo dos anos, foram criadas legislações, portarias, decretos, resoluções e pareceres, que foram e são fundamentais na análise dos caminhos que a inclusão tem tomado e quais serão os próximos passos, a fim de colocar em prática a educação inclusiva em seus inúmeros âmbitos, sendo a educação parte de todos os principais, com objetivo de tornar a escola um lugar para todos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, garante aos alunos com necessidades especiais o direito a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, e assistência às famílias responsáveis.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu capítulo V, trata diretamente da Educação Especial e, especificamente no que se refere ao Art. 58, traz a seguinte definição: "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 1996). Prosseguindo, em seu Art. 59, reforça que para um atendimento de qualidade deve haver a capacitação do corpo docente para que, seja qual for à modalidade e a sua necessidade, os alunos possam receber a orientação e ensino adequado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante documento onde se encontram de forma condensada, importantes diretrizes e informações sobre a im-

plantação da inclusão nas escolas e a garantia de apoio necessário para que os alunos, dentro de suas limitações, possam participar e aprender. Assim, a Educação Especial, segundo a perspectiva: "passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento" (Brasil, 2008, p. 11).

Em 2015, foi redigido o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão, onde diz, a respeito de educação, que:

constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27).

No Art. 7º da LDB, expressa-se que "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (Brasil, 1996).
Ao analisar o conteúdo desses documentos, da inclusão desses alunos, a escola passa a ser considerado lugar para todos, caracterizando um grande passo para a educação, pois enriquece o conceito da diversidade e do respeito às diferenças de cada um, o que é de grande valia para a quebra dos paradigmas voltados a tais alunos, e de grande importância para seu desenvolvimento a se ver como parte integrante e importante da sociedade.
Assim, por meio de experiências relacionadas à Educação Especial no conceito de Educação Inclusiva, observamos a necessidade de se ampliar os conhecimentos e práticas voltadas ao assunto, para que nesse contexto haja a preparação ao lidar com a situação. É possível enxergar que apesar das grandes conquistas quanto aos direitos desse público alvo, diversas são as falhas e arestas encontradas na prática da inclusão de alunos com necessidades especiais e ao atendimento dos mesmos e, para a mudança desse quadro, a ação docente, a atitude da escola perante os alunos matriculados e seus familiares, fundamental para alcançar os objetivos propostos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

Ao ingressar na escola estabelecemos um marco importante no nosso desenvolvimento social e formação como indivíduo. É no espaço escolar que se aprende a socializar, por meio das experiências (conhecimento empírico) e adquire o conhecimento acadêmico. Dessa forma, o indivíduo é preparado para a vida em sociedade.
Quando uma criança com o TEA convive no ambiente familiar, há características e comportamentos que não são percebidos pelos pais, porque estes procuram se adaptar às necessidades dela. Ao ingressar na escola, aparecem dificuldades e outros comportamentos que os pais não conheciam, influenciados pelo convívio com outras pessoas no ambiente escolar. Nesse momento, em que os pais não estão presentes para intermediar os acontecimentos, é que surgem os grandes desafios; é preciso que a criança conviva com os demais e revele suas aptidões. Na escola existem regras que são estabelecidas, diferentes do ambiente doméstico (SILVA et al., 2012).
Quando há a necessidade de mudança na rotina de uma criança com TEA, é importante que os familiares e os professores usem estratégias para que esse processo se dê de maneira mais natural possível. A utilização de brincadeiras, jogos, atividades em grupo e demais atividades orientadas pelos professores podem auxiliar nesse processo.
A partir dos estudos realizados, observa-se que o sistema educacional tem exigido cada vez mais das crianças, mesmo aquelas que não têm o transtorno, que se ajustem as regras impostas, com uma imersão de conteúdos cada vez mais, objetivando seu aprendizado cada vez mais precoce (SILVA et al., 2012).
Nos casos de TEA, o desempenho escolar varia de acordo com o nível do transtorno, algo que tem de ser avaliado para que a escola

faça as adaptações individualizadas de acordo com o nível de transtorno e cada caso específico. Nesse processo, pode ser necessária a mudança no funcionamento da escola oferecendo uma entrada/saída opcional para esses alunos e também um ambiente tranquilo e reservado para passarem o recreio, da estrutura, formação dos professores e nas relações estabelecidas com os pais. Nos casos de nível grave do TEA, deverá ser providenciado um profissional de apoio permanente, porque o estudante apresenta maior dependência, devido ao atraso mental, assim como os casos clássicos, que têm comprometimentos na linguagem, apresentando comportamentos repetitivos e dificuldades de interação. Os casos leves já conseguem acompanhar os conteúdos pedagógicos, mas com algumas restrições a serem observadas (SILVA et al., 2012).

O acompanhamento dos estudantes com o TEA deve ser especializado e individualizado. Diante de algumas dificuldades para se trabalhar com os casos que apresentam o transtorno, é necessário que os professores estudem métodos para ensinar de forma mais eficaz. No entanto, esses profissionais podem se sentir angustiados ou frustrados devido à "quebra da expectativa que têm desses alunos" (SILVA et al., 2012, p. 77). É necessário que esses professores, tanto os que trabalham com as crianças autistas como os demais professores das unidades escolares devem receber apoio psicológico adequado.

Aos professores, não cabe fazer o diagnóstico de crianças com o TEA, porque segundo Silva, (2012, p. 77), "em sua grande maioria, não tiveram a formação especializada de como identificar sinais e sintomas nesse grupo de crianças". É importante ter o diagnóstico com o relatório de suas potencialidades e suas dificuldades para que o professor possa intermediar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, por passarem muitas horas com as crianças, esses profissionais podem perceber algumas dificuldades e alterações de comportamento para orientar os pais na busca acompanhamento profissional especializado, colaborando para que se efetive um diagnóstico correto e tratamento terapêutico adequado, colaborando com as práticas e atividades desenvolvidas na escola.

Nesse sentido, Silva (et al. 2012), assegura que com afetividade e dedicação, é possível que o professor adquira confiança dos estudantes com o TEA e isso contribui para seu desenvolvimento. A busca por informações sobre o transtorno e com técnicas adequadas que incluem associação de figuras e imagens, o aprendizado desses estudantes passa a ser eficaz à medida que os ajuda a compreender os conteúdos aplicados.

Na interação com o grupo e os pares, o professor pode auxiliar a interação por intermédio de brincadeiras e atividades desenvolvidas de forma coletiva. Nessa perspectiva, Silva et al., (2012, p. 80), considera que, "com o tempo, a criança desenvolve seus próprios instrumentos para manter as relações, se tornando mais hábil socialmente". Dessa forma, os demais do grupo aprendem a lidar com as diversidades e tornam-se mais tolerantes e solidários.

O trabalho pedagógico dos indivíduos com o TEA precisa ser diferenciado, procurando tirá-los do mundo imaginário em que, muitas vezes, se encontram, trazendo-os para o mundo real. Para isso, é fundamental que os professores se sintam seguros e preparados para colaborar com todos os processos formativos, buscando informações, aprimorando suas práticas pedagógicas, utilizando recursos didáticos e estratégias de ensino que de fato colaborem com o processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA e, consequentemente, de todos os alunos envolvidos.

Pereira (2021) em seu estudo apontou que em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujos portadores integram o público-alvo da educação especial – por tratar-se de um Transtorno Global do Desenvolvimento –, encontra-se uma dificuldade maior, pois ainda que haja algumas características compartilhadas entre seus portadores, tais como dificuldades nas habilidades sociais e comunicativas e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e/ou atividades, existem variações consideráveis de intensidade, topografia e frequência (VICARI, 2019; WELZENMANN et al, 2020). Essas especificidades acabam se tornando barreiras adicionais ao atendimento adequado dos estudantes portadores de Transtorno

do Espectro Autista (e, por vezes, culminam na evasão escolar (KUBASKI, 2014).

Falar sobre a inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular nem sempre é fácil, por vezes gera polêmica e amplas discursões devido à complexidade das características apresentadas quando as mesmas são inseridas no ambiente escolar. A criança com autismo, diante de convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com os professores e colegas, podendo ocasionar conflitos. Entretanto o professor, quando recebe uma criança com autismo em sua sala de aula, sente-se desafiado ao iniciar o processo de inclusão, pois a criança apresenta grande dificuldade em interagir e se comunicar.

Marra, Andrade (2021) colocam que estudos indicam que a escola é necessária para o desenvolvimento de uma criança com TEA, devendo incitar suas habilidades de aprendizagem, de reciprocidade sócio emocional, comunicação social, habilidades sociais, interesses diversificados, rotinas padronizadas de vida escolar, oportunizando ambientes planejados para evitar a ocorrência de problemas comportamentais como estereotipias corporais e gestuais, comportamentos agressivos e auto agressivos, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, dentre outros.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança com autismo.

Nesse sentido, Felin (2013) coloca que para estimular uma aprendizagem sem erros, é fundamental seguir certas normas como: assegurar a motivação, apresentar as tarefas somente quando a criança atende, e de forma clara; apresentar tarefas cujos requisitos já foram adquiridos antes e que se adaptam bem ao nível evolutivo e às capacidades da criança, empregar procedimentos de ajuda e proporcionar reforçadores contingentes, imediatos e potentes (FELIN, 2003).

COMO GERAR EMPATIA COM O ALUNO COM AUTISMO

Tendo em vista a formação e capacitação dos professores como peças chaves para a concretização da inclusão, gerar empatia também requer penetrar no mundo do aluno com autismo.

Em sala de aula, é importante se concentrar no contato visual, buscando o olhar do aluno para as atividades que ele realiza. Encontrar formas de se comunicar, como brincadeiras e jogos, modificar o ambiente da sala e estabelecer uma rotina agradável também são fundamentais para gerar empatia com o aluno com autismo.

A forma de compreensão do aluno com autismo é diferente da nossa e é importante compreender como a aprendizagem se desenvolve com esses alunos. Conhecendo as potencialidades e particularidades de cada criança, o professor deve buscar formas para desenvolver as suas habilidades.

Oferecer condições para o desenvolvimento do aluno com autismo, requer um envolvimento afetivo, empatia. O afeto é fundamental para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a ausência de afeto pode fazer com que o aluno com autismo se isole ainda mais, o que diminui a possibilidade de comunicação com ele.

DICAS PRÁTICAS PARA A SALA DE AULA

Tendo em vista a importância do papel do professor e da empatia com o aluno com autismo para o processo de aprendizagem, as adaptações nos métodos de ensino são fundamentais. O uso de recursos visual e concretos ajuda o aluno com autismo a compreender o conteúdo e fixar sua atenção.

Da mesma forma, incluir jogos e brincadeiras nas atividades, usar vocabulário de fácil entendimento e ser claro e objetivo em suas propostas, são práticas que facilitam o aprendizado dos alunos com autismo.

Conhecer os interesses do aluno, dividir as tarefas em etapas, ajudando-o quando necessário, se comunicar usando imagens e criar um painel com a rotina, são ações que ajudam a promover a autonomia das crian-

ças com autismo.
O conhecimento sobre o espectro autista e sobre cada aluno é o primeiro passo para gerar empatia. Só assim o professor será capaz de promover o desenvolvimento de seus alunos com autismo.

PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA O FORTALECIMENTO DO COTIDIANO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A família é a base da sociedade e nela, a criança terá uma contribuição para o seu desenvolvimento.
A família é responsável por assegurar o bem-estar dos componentes, protegendo a criança e transmitindo valores. A família também se preocupa com o futuro de todos e principalmente da criança, pelas fases de desenvolvimento que não podem sofrer danos físicos e emocionais, por isso, é normal que a família esteja sempre buscando uma melhor qualidade de vida. Quando a família descobre que a criança tem algum transtorno, e que as limitações chegarão, devem buscar o tratamento correto para não comprometer o futuro da criança. Em caso de TEA, a família deve ter a consciência de que o processo de desenvolvimento será lento, mas não impossível, acontecerá seguindo o ritmo que a limitação desejar. Os responsáveis devem assumir uma dedicação total e amparar as necessidades de sua criança autista.
Ao longo dos anos, as famílias têm aceitado os transtornos com mais facilidade, mesmo havendo momentos difíceis. Na busca por tratamento, compreendem que existem meios de facilitar a vida da pessoa deficiente através de acompanhamento terapêutico e tratamentos solicitados por especialistas.
Para a criança autista, a família deve buscar informações para uma melhor inclusão e tratamento, pois é natural que os pais se preocupem com a forma em que os filhos estão sendo tratados na escola. A inclusão das crianças com TEA no âmbito escolar e social contará com a interação dos docentes, familiares, alunos com TEA e os demais alunos. Com a contribuição de todos haverá mais compreensão sobre a doença e como lidar com ela (SOARES, 2019).
O desenvolvimento da criança com TEA depende da adaptação escolar, de profissionais capacitados, mas, mais do que isso, demandará um envolvimento entre a escola e a família, com maior participação desta para planejar a educação dos seus filhos. As famílias precisam notar a
existência de recursos que atendam às necessidades que o transtorno traz, por meio das redes de apoio que amparam as crianças. Compreende-se que as famílias ao buscar uma rede de apoio já estão mais adaptadas ao transtorno.
Buscar uma escola para incluir seu filho autista na educação é uma forma de contribuir com o desenvolvimento da criança ou do sujeito, tendo em vista que muitos são incluídos já na fase da adolescência. A escola deve ser parceira e ajudar a família e o aluno autista, providenciando auxiliar para o professor, formações para todos os envolvidos no atendimento ao TEA, material de apoio e sala de AEE.

DESENVOLVIMENTO

Esse artigo tem como tema: Autismo e Inclusão escolar, os desafios da inclusão do aluno autista, este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica e qualitativa que visa alcançar os objetivos que foram propostos e tem como subsídio teórico: SANTO (2008); CUNHA (2016); VALLE E MAIA (2010); GAUDERER (1987); BOSA (2002); LUCKESI (2005); BRASIL (2008); SILVA (2012); BRASIL (1996); BRASIL (2008); Ciríaco (2020); (VICARI, 2019; WELZENMANN et al, 2020); PEREIRA (2021); FELIN (2013); FELIN (2003);
MARRA, ANDRADE (2021); SOARES (2019); CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB 96); POLÍTICA
NCIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E OUTROS. A revisão bibliográfica foi feita mediante uma leitura sistemática, com fichamento de cada obra, de modo a ressaltar os pontos pertinentes ao assunto em estudo abordado pelos autores, sendo que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância da Inclusão escolar do aluno autista.

CONCLUSÃO

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula;

deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

A educação é umas das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista. Através da educação, essa criança pode aprender tanto matérias acadêmicas quanto atividades do cotidiano. A aprendizagem das crianças autistas não é fácil, contudo, fica evidente que, com dedicação e amor, estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades, é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Como o aluno autista tem dificuldades de se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos.

Deste modo, as escolas brasileiras procuram cumprir os objetivos expostos na lei (Brasil, 1996), promovendo um aumento dos números de matriculas de crianças com TEA na rede regular de ensino - e têm conseguido.

A interação entre pais e professores é muito importante para o processo de aprendizagem da criança com autismo, pois juntas irão achar formas de atuação, a fim de favorecer o processo educativo eficaz e significativo na superação das dificuldades de uma criança com autismo. Portanto, além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/ana rita.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 Nov. 2023.

Brasil. (2015). Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante.

Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMAHERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). Autismo, linguagem e cognição. Jundiaí: Paco, 2015.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012 – Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20mo nografia.pdf?sequence=1. Acesso em: 7 nov. 2023.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011.

GOLDBERG, Karla. A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo. 57 p. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUCKESI, C. C. Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas. Nativa - Revista de Ciências Sociais, nº 2, 2005.

MENEZES, A. R. S. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHWARSTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO Jr., F.B. (Eds.). Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

RESUMO
A regionalização econômica tem se tornado um fenômeno predominante na geopolítica contemporânea, influenciando as dinâmicas políticas, sociais e econômicas em diversas regiões do mundo. Este artigo visa analisar como a formação de blocos econômicos, como a União Europeia (UE), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), impacta as relações internacionais e a geopolítica regional. A integração econômica promovida por esses blocos tem gerado uma reconfiguração das relações de poder entre os países membros e não membros, criando novas oportunidades, mas também desafios significativos. A regionalização econômica pode ser vista como uma resposta às complexidades do mundo globalizado, onde os Estados buscam fortalecer sua posição por meio da cooperação econômica. A formação de blocos econômicos permite aos países membros consolidar sua influência nas arenas internacional e regional, promovendo políticas que atendam aos interesses comuns e buscando maior competitividade no mercado global. Entretanto, essa cooperação econômica também pode desencadear tensões e conflitos, principalmente quando interesses nacionais divergem ou quando países fora do bloco se sentem marginalizados. Um dos aspectos centrais da análise é a forma como a regionalização pode mitigar ou intensificar conflitos. Por exemplo, na União Europeia, a integração econômica foi um fator importante para a paz e estabilidade na Europa pós-Segunda Guerra Mundial, ao passo que a exclusão de países do processo de integração pode gerar ressentimentos e descontentamentos que potencializam conflitos. No Mercosul, por outro lado, a relação entre os países membros tem enfrentado desafios, como as crises políticas e econômicas que podem levar à desunião e à fragmentação do bloco. Além disso, a regionalização econômica também tem implicações significativas na política externa dos países envolvidos. Ao fortalecer os laços econômicos, os países tendem a buscar alinhamentos políticos que podem alterar o equilíbrio de poder em uma região. Assim, as alianças formadas em torno de blocos econômicos não apenas promovem uma integração mais profunda, mas também influenciam a capacidade de os países membros se posicionarem frente a potências globais. Este artigo conclui que a regionalização econômica é um fenômeno complexo que requer uma análise cuidadosa das suas repercussões geopolíticas. Compreender as interações entre os blocos econômicos e os conflitos regionais é essencial para a formulação de políticas públicas e estratégias de integração que promovam a paz e a estabilidade. A pesquisa destaca a necessidade de um diálogo contínuo entre os países e a construção de mecanismos que possibilitem a resolução de conflitos e a promoção de interesses mútuos.

Palavras-chave: Regionalização econômica, Geopolítica, Blocos econômicos.

ABSTRACT
Economic regionalization has become a predominant phenomenon in contemporary geopolitics, influencing political, social, and economic dynamics in various regions worldwide. This article aims to analyze how the formation of economic blocs, such as the European Union (EU), the Southern Common Market (Mercosur), and the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN), impacts international relations and regional geopolitics. The economic integration promoted by these blocs has generated a reconfiguration of power relations among member and non-member countries, creating new opportunities as well as significant challenges. Economic regionalization can be seen as a response to the complexities of the globalized world, where states seek to strengthen their position through economic cooperation. The formation of economic blocs allows member countries to consolidate their influence in international and regional arenas, promoting policies that meet common interests and seeking greater competitiveness in the global market. However, this

economic cooperation can also trigger tensions and conflicts, especially when national interests diverge or when countries outside the bloc feel marginalized. A central aspect of te analysis is how regionalization can mitigate or intensify conflicts. For example, in the European Union, economic integration has been an important factor for peace and stability in post-World War II Europe, while the exclusion of countries from the integration process can generate resentment and discontent that enhance conflicts. In Mercosur, on the other hand, the relationship among member countries has faced challenges, such as political and economic crises that can lead to disunion and fragmentation of the bloc. Furthermore, economic regionalization also has significant implications for the foreign policy of the involved countries. By strengthening economic ties, countries tend to seek political alignments that can alter the balance of power in a region. Thus, the alliances formed around economic blocs not only promote deeper integration but also influence the ability of member countries to position themselves in relation to global powers. This article concludes that economic regionalization is a complex phenomenon that requires careful analysis of its geopolitical repercussions. Understanding the interactions between economic blocs and regional conflicts is essential for formulating public policies and integration strategies that promote peace and stability. The research highlights the need for ongoing dialogue among countries and the construction of mechanisms that enable conflict resolution and the promotion of mutual interests.

Keywords: Economic regionalization, Geopolitics, Economic blocs.

INTRODUÇÃO

A geopolítica contemporânea é marcada por transformações profundas que refletem a complexidade das relações internacionais no mundo globalizado. Nesse contexto, a regionalização econômica surge como um fenômeno significativo, que não apenas redefine as interações entre países, mas também molda as dinâmicas de poder nas esferas política e econômica. Os blocos econômicos, como a União Europeia (UE), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), exemplificam essa tendência, evidenciando como a integração regional pode influenciar as relações internacionais.

A integração econômica é vista como uma estratégia para enfrentar os desafios impostos pela globalização, permitindo que os países membros se fortaleçam por meio da cooperação mútua. Essa colaboração econômica possibilita o aumento da competitividade e da influência política no cenário global. Entretanto, a formação de blocos econômicos pode gerar tensões, especialmente quando interesses nacionais entram em conflito ou quando países que não fazem parte do bloco se sentem excluídos dos benefícios da integração.

A história da regionalização econômica revela que a criação de blocos econômicos frequentemente se baseia em laços históricos, culturais e sociais, além das necessidades econômicas. Assim, a geopolítica da regionalização é permeada por um emaranhado de interesses que vão além da simples troca comercial. Por exemplo, a União Europeia foi formada não apenas para facilitar o comércio, mas também como um meio de promover a paz e a estabilidade na Europa após as devastadoras guerras mundiais.

Ademais, o Mercosul, na América do Sul, surgiu com o objetivo de integrar economias e promover o desenvolvimento regional. Entretanto, sua trajetória não tem sido isenta de desafios, com crises políticas e econômicas que questionam a eficácia da integração e a coesão entre os países membros. Essa dualidade entre potencialidades e desafios é um aspecto crucial para entender o impacto da regionalização na geopolítica.

O impacto da regionalização econômica se estende além das fronteiras dos blocos. As relações de poder entre os países membros e aqueles fora dos blocos podem ser profundamente afetadas. A criação de um espaço econômico comum pode levar a uma diminuição da influência de países que não participam da integração, enquanto os membros desfrutam de vantagens competitivas, como tarifas reduzidas e maior acesso a mercados. Além disso, a geopolítica contemporânea é marcada por uma crescente interdependência entre os países, o que torna as relações

econômicas ainda mais relevantes. A economia global é um jogo complexo onde os interesses de segurança, desenvolvimento e prosperidade estão interligados. A regionalização, portanto, emerge como uma resposta estratégica a esses desafios, criando configurações de poder e influência no cenário internacional.

A análise das relações entre blocos econômicos e conflitos regionais também se revela fundamental para compreender as dinâmicas de cooperação e competição. As tensões podem surgir não apenas entre países membros, mas também entre blocos, evidenciando a necessidade de uma análise crítica das interações geopolíticas. Por exemplo, as disputas entre a UE e a Rússia sobre influências em países da Europa Oriental refletem a complexidade das relações internacionais na era da regionalização.

Ademais, os impactos das crises globais, como a pandemia de COVID-19 e as tensões comerciais entre potências, demonstram a vulnerabilidade das economias interdependentes e a necessidade de resiliência. A capacidade de resposta dos blocos econômicos frente a essas crises é um fator determinante para sua continuidade e relevância no cenário internacional. Assim, a regionalização se torna um elemento estratégico para a sobrevivência e adaptação das economias nacionais.

O papel das políticas externas dos países membros também é crucial na análise da regionalização e da geopolítica. A articulação de interesses comuns pode facilitar a construção de uma voz unificada em fóruns internacionais, permitindo que os blocos se posicionem de forma mais eficaz em questões globais. Entretanto, a diversidade de interesses e prioridades entre os membros pode levar a conflitos internos que ameaçam a coesão do bloco.

Portanto, compreender as interações entre a regionalização econômica e a geopolítica contemporânea é fundamental para o desenvolvimento de políticas eficazes que promovam a paz, a estabilidade e o desenvolvimento sustentável. A análise crítica das dinâmicas entre os blocos e as tensões regionais proporciona um entendimento mais profundo das complexidades do sistema internacional.

Diante desse cenário, este artigo propõe investigar os impactos da regionalização econômica na geopolítica contemporânea, analisando as relações entre blocos econômicos e os conflitos regionais. A pesquisa busca contribuir para um debate mais amplo sobre as implicações da integração econômica nas relações internacionais, destacando a relevância da regionalização na configuração do poder global.

A metodologia utilizada incluirá uma revisão da literatura existente, análise de estudos de caso e dados empíricos que ilustrem as dinâmicas de integração e os conflitos emergentes. Os resultados esperados visam esclarecer como a regionalização econômica pode tanto promover a cooperação quanto gerar tensões, fornecendo uma base sólida para futuras pesquisas e discussões sobre o tema.

A regionalização econômica e sua relação com a geopolítica contemporânea são temas de grande relevância, que demandam uma análise aprofundada para compreender as complexidades e os desafios que permeiam as relações internacionais atuais.

A REGIONALIZAÇÃO ECONÔMICA E SEUS IMPLICAÇÕES GEOPOLÍTICAS

A regionalização econômica é um processo que se intensificou nas últimas décadas, refletindo uma nova ordem nas relações internacionais. Esse fenômeno é caracterizado pela formação de blocos econômicos que buscam promover a integração entre os países membros. A crescente interdependência econômica tem, por sua vez, repercussões significativas na geopolítica global, influenciando tanto a cooperação quanto os conflitos.

Um dos principais objetivos da regionalização é a promoção do desenvolvimento econômico e a redução das desigualdades entre os países membros. Os blocos econômicos oferecem oportunidades para o comércio, investimento e cooperação em áreas como infraestrutura e tecnologia. Contudo, essa busca por crescimento pode gerar tensões, especialmente quando interesses divergentes se chocam. Como destaca Hirst (2019, p. 102), “a integração econômica não é apenas um processo de crescimento, mas também um campo de disputas políticas e sociais”.

A diversidade de interesses entre os países

membros pode criar desafios significativos para a coesão do bloco. Por exemplo, na União Europeia, as diferenças econômicas e políticas entre os Estados-membros têm levado a debates acalorados sobre políticas de imigração, fiscalidade e proteção comercial. Essas divisões revelam que, apesar dos benefícios potenciais, a regionalização também pode ser um terreno fértil para conflitos. As relações dentro do bloco muitas vezes refletem tensões internas que podem minar a eficácia das iniciativas conjuntas.

Além disso, a competição entre blocos econômicos pode acirrar rivalidades geopolíticas. A ascensão de potências como a China tem gerado reações de países ocidentais, levando à formação de novas alianças e à reconfiguração das relações internacionais. Esse novo cenário exige uma reavaliação das estratégias de política externa por parte das nações envolvidas, já que os blocos econômicos muitas vezes têm implicações diretas sobre a segurança nacional. Segundo Kissinger (2020, p. 67), "as alianças econômicas são um reflexo das alianças políticas, e o equilíbrio de poder é continuamente redefinido".

Os impactos da regionalização econômica também se estendem para questões de segurança e estabilidade. A interdependência econômica pode criar um ambiente mais pacífico, mas também pode aumentar as vulnerabilidades. Por exemplo, crises econômicas em um país podem afetar rapidamente seus vizinhos, levando a uma instabilidade regional. Portanto, a análise da regionalização deve considerar não apenas as oportunidades econômicas, mas também os riscos associados.

Em contextos de crescente globalização, a proteção das economias locais e a luta por soberania se tornam temas recorrentes. Países que se sentem ameaçados pela competição externa podem buscar fortalecer suas barreiras comerciais ou até mesmo formar alianças estratégicas para salvaguardar seus interesses. Essa dinâmica ressalta a importância de uma abordagem equilibrada que considere tanto os benefícios da integração quanto a necessidade de proteger as economias nacionais.

A regionalização também pode gerar novas formas de exclusão. Enquanto alguns países se beneficiam da participação em blocos econômicos, outros podem ser deixados de fora, criando um efeito de marginalização. Esse fenômeno é particularmente visível em regiões onde as desigualdades econômicas são acentuadas. A exclusão econômica pode levar a um aumento da instabilidade política e a um ressentimento que se manifesta em conflitos.

A intersecção entre regionalização e conflitos regionais é uma área de pesquisa crescente. Estudos têm mostrado que, em algumas situações, a formação de blocos econômicos pode tanto prevenir quanto exacerbar conflitos. Quando as nações compartilham interesses econômicos comuns, a probabilidade de cooperação aumenta. No entanto, quando os interesses se chocam, as tensões podem rapidamente se intensificar. "A interdependência econômica pode ser uma faca de dois gumes" (Baldwin, 2019, p. 89).

As interações entre diferentes blocos econômicos também são relevantes. A competição entre eles pode criar um clima de rivalidade que se reflete nas relações internacionais. A formação de alianças estratégicas ou a imposição de sanções podem ser usadas como ferramentas para consolidar poder e influência. Dessa forma, a geopolítica contemporânea é marcada por um complexo jogo de interesses que transcende fronteiras nacionais.

Outro fator que influencia as dinâmicas de regionalização é o papel das instituições internacionais. Organizações como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenham papéis cruciais na facilitação da cooperação econômica entre países. Essas instituições podem promover diálogos e acordos que ajudem a mitigar tensões, mas também podem ser vistas como ferramentas de dominação por parte das potências globais. "As instituições internacionais têm o poder de moldar a ordem econômica, mas suas agendas nem sempre atendem aos interesses de todos os países" (Rodrik, 2020, p. 111).

A análise da regionalização econômica também deve levar em conta as perspectivas históricas e culturais dos países envolvidos. As experiências passadas, como colonialismo e guerras, influenciam as relações atuais

e moldam a forma como os países percebem a cooperação e a competição. O legado de tensões históricas pode criar barreiras à colaboração, dificultando a formação de alianças eficazes.

Em suma, a regionalização econômica é um processo dinâmico que influencia profundamente a geopolítica contemporânea. Ao considerar as interações entre blocos econômicos e conflitos regionais, este capítulo destaca a complexidade das relações internacionais atuais. A compreensão desses impactos é essencial para a formulação de políticas que promovam a paz e a estabilidade. Ao longo deste capítulo, foram analisadas as diversas facetas da regionalização econômica, enfatizando tanto os desafios quanto as oportunidades que emergem desse fenômeno. A dinâmica entre integração econômica e segurança regional é um tema central que será explorado nas próximas seções deste artigo, visando aprofundar a análise dos impactos da regionalização na geopolítica contemporânea.

REGIONALIZAÇÃO ECONÔMICA E GEOPOLÍTICA: ALIANÇAS ESTRATÉGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A regionalização econômica tem desempenhado um papel decisivo na transformação dos padrões de comércio global, especialmente diante das crises financeiras e sanitárias das últimas décadas. A criação de blocos econômicos reflete a busca dos países por maior integração econômica e política, visando a cooperação em diversas frentes. Um exemplo é a União Europeia (UE), que ao integrar várias nações sob um sistema econômico comum, facilita o fluxo de bens, serviços e mão-de-obra entre seus membros, diminuindo as barreiras tarifárias.

No cenário latino-americano, o Mercosul tenta desempenhar um papel similar, ainda que enfrente desafios diversos para consolidar sua influência. Desde sua criação, o bloco busca fortalecer o comércio intrarregional, oferecendo uma plataforma para a negociação conjunta de acordos internacionais e promovendo a competitividade de seus membros. Esse tipo de regionalização, porém, não se limita apenas à América Latina; a ASEAN, por exemplo, tem uma forte presença na Ásia, reunindo nações com economias dinâmicas que colaboram em questões comerciais e de segurança regional.

A criação desses blocos econômicos reformula as relações comerciais e a interdependência entre as nações, fortalecendo alianças regionais que, por vezes, reconfiguram o cenário geopolítico. Em certos casos, a regionalização econômica serve também como mecanismo de defesa econômica e estratégica, sendo vista como uma alternativa à globalização, que busca integrar economias globais, mas que também se mostra vulnerável em tempos de crise. Como afirmado por Mattli (1999, p. 10), "a integração regional representa uma resposta às limitações impostas pela globalização, permitindo que as nações adaptem suas economias às necessidades regionais."

Durante crises recentes, como a crise financeira de 2008 e a pandemia de COVID-19, a dependência econômica e as cadeias globais de suprimentos foram severamente afetadas, levando muitos países e blocos a reconsiderarem suas estratégias. A partir desses eventos, aumentou-se o interesse pela autossuficiência em setores estratégicos e pela redução de dependências externas, sobretudo em áreas como saúde, tecnologia e segurança. Assim, a regionalização econômica passa a ser vista como uma estratégia para minimizar riscos e proteger os interesses locais.

A pandemia de COVID-19, em particular, trouxe uma nova perspectiva sobre as desvantagens de uma economia extremamente globalizada, onde o fechamento de fronteiras e as interrupções nas cadeias de suprimentos impactaram diretamente nações ao redor do mundo. Esse evento levou muitos governos a revisarem seus acordos comerciais e a ponderarem sobre a necessidade de uma maior autonomia. A regionalização, nesse sentido, não apenas fortalece o comércio entre os membros de um bloco, mas também cria um sistema de apoio mútuo em tempos de crise.

Esse movimento de regionalização representa uma nova fase no sistema econômico mundial, que passa a priorizar a integração regional em detrimento de um total abertura global. Muitos blocos têm buscado novas formas de se protegerem de crises externas, reforçando alianças que promovem a segu-

rança alimentar, energética e tecnológica. Essa estratégia reforça a interdependência econômica entre os membros do bloco, enquanto limita a exposição aos riscos externos que uma economia globalizada pode trazer (Hettne, 2005, p. 63).

Com o avanço desses blocos econômicos, como a UE, ASEAN e Mercosul, observa-se um aumento nas regulamentações regionais, especialmente no que tange a políticas ambientais, trabalhistas e de comércio justo. Essas regulamentações buscam equilibrar as exigências econômicas com a proteção de setores estratégicos, promovendo o crescimento sustentável. Além disso, os blocos fortalecem seu poder de negociação coletiva, permitindo uma maior influência em organismos internacionais e no comércio global.

A regionalização também impacta o aspecto diplomático entre os blocos, pois, com uma posição mais consolidada, essas regiões ampliam seu poder de decisão e representação em negociações globais. Isso influencia as relações de poder no cenário internacional, pois o fortalecimento de blocos como a União Europeia ou ASEAN cria um contrapeso frente a potências econômicas como os Estados Unidos e a China. Esse novo equilíbrio reflete uma geopolítica mais diversificada e complexa, onde alianças regionais determinam cada vez mais as decisões globais.

Outro aspecto relevante é o impacto da regionalização na segurança internacional. Com a cooperação entre nações próximas, torna-se possível enfrentar questões como o terrorismo e a criminalidade transnacional de forma mais coordenada, além de fortalecer as defesas econômicas. Em algumas regiões, essa estratégia de segurança colaborativa se mostra essencial, promovendo a estabilidade econômica e política e evitando conflitos internos ou regionais (Grieco, 2005, p. 89).

Além da segurança, a regionalização permite que os países compartilhem tecnologias e inovações, reforçando o desenvolvimento sustentável e incentivando a cooperação em áreas como ciência e tecnologia. Na prática, isso representa uma troca mútua de recursos e conhecimentos que fortalece o crescimento econômico, ao mesmo tempo que protege as indústrias locais das pressões externas. Esse aspecto é fundamental para que países em desenvolvimento avancem em suas agendas tecnológicas e econômicas.

Contudo, é importante notar que a regionalização econômica pode, em alguns casos, gerar tensões e disputas internas. No caso do Mercosul, por exemplo, diferenças políticas e econômicas entre os países membros podem dificultar a tomada de decisões conjuntas e comprometer a eficácia do bloco. No entanto, essas dificuldades também forçam os membros a buscarem maior cooperação e flexibilidade, resultando em um ajuste constante das políticas internas e externas para manter a harmonia no bloco.

Esse movimento de ajustes internos, embora desafiador, possibilita que os blocos se adaptem às mudanças do cenário global, aumentando a resiliência econômica dos países membros. A regionalização, assim, oferece um caminho que concilia integração econômica e autonomia nacional, reduzindo as vulnerabilidades que a globalização pode causar em tempos de instabilidade. Essa busca por um equilíbrio entre cooperação e proteção local é uma das principais características da geopolítica contemporânea (Moravcsik, 1998, p. 50).

Os impactos da regionalização na geopolítica vão além das questões econômicas, abrangendo também os aspectos culturais e sociais. A cooperação entre os países de uma região estimula o intercâmbio cultural, a integração social e a construção de uma identidade coletiva, o que contribui para uma convivência mais harmoniosa. Esse tipo de integração fortalece laços históricos e culturais entre os povos, favorecendo um diálogo mais próximo e uma compreensão mútua.

Em suma, a regionalização econômica surge como uma alternativa estratégica para enfrentar os desafios da globalização, permitindo que os blocos econômicos fortaleçam suas economias e reduzam a exposição a crises globais. O processo de regionalização modifica a geopolítica contemporânea, criando centros de poder que refletem as necessidades e objetivos específicos de cada região. Assim, o mundo caminha para uma nova configuração, onde a cooperação e a independência regional assumem um papel

cada vez mais importante nas relações internacionais.
Essas transformações no cenário econômico e político global demonstram que a regionalização representa uma resposta estratégica aos limites e desafios impostos pela globalização. Ela permite que as nações explorem alternativas de cooperação mais seguras e eficientes, adaptando-se aos desafios de um mundo em constante mudança e reafirmando a importância da soberania econômica, ainda que em um contexto de interdependência.

REGIONALIZAÇÃO ECONÔMICA E CONFLITOS REGIONAIS

A regionalização econômica tem se mostrado um fator crucial na configuração das dinâmicas de conflitos regionais. O fortalecimento de blocos econômicos pode, paradoxalmente, levar a uma intensificação das rivalidades e a novos tipos de conflitos. É essencial entender como a interdependência econômica se relaciona com a segurança e a estabilidade das regiões envolvidas. Como afirma Hirst (2019, p. 112), "a interdependência não elimina os conflitos, mas os transforma, criando novas arenas de disputa".
A intersecção entre a economia e a política é evidente na maneira como as decisões econômicas são influenciadas por considerações de segurança. Países que se sentem vulneráveis em relação a seus vizinhos podem adotar posturas mais defensivas, buscando proteger seus interesses econômicos. Essa dinâmica pode resultar em uma escalada de tensões que, em situações extremas, leva a conflitos armados. A análise das relações econômicas é, portanto, indispensável para compreender a geopolítica contemporânea.
Os conflitos que emergem da regionalização econômica são frequentemente acompanhados por disputas sobre recursos naturais. A competição por acesso a recursos, como água e energia, pode exacerbar tensões entre os países. Quando os estados membros de um bloco econômico disputam a mesma fonte de recurso, o risco de conflito aumenta significativamente. Segundo Baldwin (2019, p. 145), "os recursos naturais se tornam catalisadores de rivalidades quando não há mecanismos eficazes de gestão compartilhada".
Além disso, a desigualdade econômica entre os membros de um bloco pode gerar ressentimento e frustração. Quando um ou mais países se beneficiam desproporcionalmente das políticas do bloco, os outros podem sentir que suas necessidades não estão sendo atendidas. Isso pode levar a um aumento das tensões internas, desafiando a coesão do grupo. O tratamento desigual das economias pode transformar um bloco econômico em um campo de rivalidade em vez de cooperação.
A história recente fornece vários exemplos de como a regionalização econômica pode levar a conflitos. A Guerra da Água em Cochabamba, na Bolívia, exemplifica como a privatização e a exploração de recursos hídricos sob uma lógica econômica podem gerar protestos e confrontos violentos. Essa situação ilustra a necessidade de um gerenciamento cuidadoso dos recursos em um contexto de interdependência econômica. Como destaca Rodrik (2020, p. 172), "a gestão dos recursos comuns é uma questão crítica que pode definir a paz ou a guerra entre as nações".
Os acordos de livre comércio e as uniões aduaneiras, enquanto visam promover a cooperação econômica, também podem criar divisões geopolíticas. As políticas de exclusão de certos países de um bloco podem acirrar rivalidades regionais. A percepção de que um país está sendo marginalizado em favor de outro pode resultar em tensões que afetam a estabilidade regional. Isso mostra que a inclusão e a exclusão são elementos críticos nas dinâmicas de poder regional.
Outra dimensão a ser considerada é o papel das potências externas, que muitas vezes interferem nas dinâmicas regionais em busca de influência. A presença de potências globais pode alterar o equilíbrio de poder e potencializar conflitos. Os investimentos de grandes países em regiões específicas podem ser vistos como tentativas de controle econômico, gerando reações adversas entre as nações locais. Essa realidade é uma preocupação crescente na geopolítica contemporânea.
Além das questões econômicas, a dimensão cultural também desempenha um papel importante nas dinâmicas de conflito. As identidades nacionais, frequentemente, são influenciadas por fatores históricos e cultu-

rais, o que pode gerar desconfiança entre os países vizinhos. Quando a regionalização econômica não leva em conta as diversidades culturais, as tensões podem se intensificar. Como enfatiza Hirst (2019, p. 134), "a identidade cultural pode ser um poderoso motor de conflito, especialmente quando associada a disputas territoriais".

A evolução das relações internacionais também reflete a complexidade dos conflitos associados à regionalização econômica. As alianças econômicas, embora promovam a cooperação, também podem criar novos espaços de rivalidade. O surgimento de blocos econômicos alternativos pode ser visto como uma estratégia de contenção, onde países buscam fortalecer sua posição em relação a outros grupos. Essa competição pode resultar em uma escalada das tensões, refletindo uma geopolítica cada vez mais fragmentada. A crescente interdependência econômica, portanto, não garante paz e estabilidade, mas sim um novo conjunto de desafios. A gestão dos conflitos exige uma abordagem multifacetada que considere tanto as relações econômicas quanto as questões de segurança. Para isso, os países precisam desenvolver mecanismos eficazes de resolução de conflitos que contemplem tanto as dinâmicas econômicas quanto as culturais.

Por fim, a relação entre regionalização econômica e conflitos regionais é complexa e multifacetada. A análise das dinâmicas de poder, das disputas por recursos e das tensões internas nos blocos econômicos é crucial para entender os desafios atuais. Assim, o entendimento das interações entre economia e política se torna essencial para a formulação de políticas que busquem não apenas a integração, mas também a paz e a estabilidade na região.

Neste capítulo, foram abordadas as principais questões relacionadas à regionalização econômica e aos conflitos regionais, destacando a importância de um entendimento holístico das relações internacionais. A interdependência econômica apresenta tanto oportunidades quanto desafios, exigindo uma análise cuidadosa das dinâmicas em jogo. À medida que avançamos, será fundamental considerar as implicações dessas interações para a geopolítica contemporânea.

REGIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A relação entre regionalização econômica e desenvolvimento sustentável é fundamental para entender as dinâmicas geopolíticas contemporâneas. Os blocos econômicos, formados por países que buscam a integração em diversas áreas, desempenham um papel significativo no comércio e nas relações internacionais. No entanto, para que esses blocos sejam sustentáveis a longo prazo, é essencial que as políticas adotadas levem em consideração aspectos sociais, ambientais e econômicos.

A regionalização econômica é frequentemente vista sob a ótica do crescimento econômico. No entanto, a integração regional deve ser muito mais do que a simples busca por eficiência econômica. A inclusão de questões ambientais e sociais nas estratégias de integração garante que o desenvolvimento não seja prejudicial ao meio ambiente ou às populações mais vulneráveis. Uma abordagem holística que considere esses fatores é crucial para evitar conflitos e promover uma paz duradoura entre os países.

O desenvolvimento sustentável, portanto, deve ser o alicerce da regionalização econômica. Quando os países trabalham juntos para encontrar soluções para problemas globais, como as mudanças climáticas e a desigualdade social, eles podem criar políticas mais eficazes e equilibradas. A cooperação regional deve se basear no entendimento de que o crescimento econômico não pode ocorrer à custa do bem-estar das pessoas ou do meio ambiente.

É importante destacar que a implementação de políticas sustentáveis pode ser um motor para a cooperação entre os estados. Quando os países se unem para enfrentar desafios ambientais, eles constroem laços mais fortes, baseados na confiança e no benefício mútuo. A sustentabilidade, quando vista como uma prioridade, pode ser uma oportunidade para reduzir as rivalidades e fomentar a integração.

A proteção ambiental é um componente essencial desse processo de cooperação. Como muitos recursos naturais são compartilhados entre os estados, a falta de compromisso com sua preservação pode gerar disputas. "A proteção ambiental é essencial

para garantir a estabilidade regional, já que os recursos naturais são frequentemente compartilhados entre os estados" (Rodrik, 2020, p. 121).

Contudo, a aplicação de práticas sustentáveis enfrenta desafios significativos. Os interesses econômicos imediatos, muitas vezes, sobrepõem-se aos de longo prazo, resultando em políticas que prejudicam o meio ambiente. Por exemplo, a exploração excessiva de recursos naturais para o lucro imediato pode comprometer a capacidade de regeneração dos ecossistemas, afetando toda a região.

Ademais, a desigualdade no acesso a recursos e benefícios também representa um obstáculo para a cooperação. Quando os benefícios do desenvolvimento sustentável são distribuídos de forma desigual entre os países de um bloco econômico, surgem tensões e rivalidades. A equidade na distribuição de recursos e benefícios é fundamental para manter a coesão dentro de qualquer região integrada.

A inovação e a tecnologia desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento sustentável. Ao compartilhar conhecimentos e recursos tecnológicos, os países podem encontrar soluções mais eficientes para os desafios ambientais. A promoção de tecnologias limpas e inovadoras pode estimular o crescimento econômico sem causar danos ao meio ambiente, promovendo uma transição para uma economia mais verde.

Entretanto, a resistência à mudança pode ser um grande desafio. Muitos setores da economia que dependem de práticas não sustentáveis podem se opor às políticas de desenvolvimento sustentável. A transição para uma economia mais sustentável requer um esforço conjunto e sensível, para garantir que os interesses de todos os setores sejam levados em consideração.

A educação é outro aspecto essencial no processo de implementação de políticas sustentáveis. Investir em programas educacionais que promovam a conscientização sobre as interconexões entre economia, sociedade e meio ambiente é crucial para formar uma população que compreenda a importância do desenvolvimento sustentável. Ao preparar as futuras gerações para tomar decisões conscientes, a sustentabilidade se torna uma prioridade.

O papel da sociedade civil e do setor privado também não pode ser subestimado. Para que as políticas de desenvolvimento sustentável sejam eficazes, é necessário que todos os setores da sociedade estejam envolvidos. A colaboração multissetorial pode gerar soluções mais inclusivas e eficazes para os problemas regionais, além de garantir um apoio mais amplo às ações implementadas.

No âmbito das relações internacionais, a colaboração entre países deve ser orientada por uma visão de longo prazo. A criação de uma rede de cooperação regional pode, assim, se tornar um exemplo de como a integração econômica pode beneficiar a todos, promovendo uma paz duradoura e sustentável. Este modelo de integração deve ser focado em um equilíbrio entre crescimento econômico e proteção ambiental.

Por fim, os blocos econômicos têm uma grande responsabilidade na promoção de práticas sustentáveis. Ao adotar políticas que integrem as questões ambientais e sociais, eles podem contribuir para um futuro mais justo e equilibrado. A integração regional deve ser uma força para o bem, criando um modelo de desenvolvimento sustentável que seja benéfico para todos os países membros.

Em suma, a regionalização econômica e o desenvolvimento sustentável devem caminhar lado a lado. O futuro das relações internacionais depende da capacidade dos países de trabalhar juntos em prol de um desenvolvimento equilibrado, que respeite tanto as fronteiras econômicas quanto os limites ambientais. As políticas que ignoram essas questões provavelmente resultarão em conflitos e instabilidade regional, enquanto aquelas que promovem a sustentabilidade têm o potencial de criar um futuro mais harmônico.

"A sustentabilidade ambiental deve ser integrada nas estratégias de regionalização para garantir a paz e a prosperidade a longo prazo" (Hirst, 2019, p. 315).

CONSIDERAÇOES FINAIS

A regionalização econômica emerge como um fenômeno de grande relevância na redefinição das dinâmicas de poder globais, refletindo o movimento dos países em direção

a uma nova configuração geopolítica que equilibra cooperação e autonomia. Em um contexto de crises frequentes, como a financeira de 2008 e a pandemia de COVID-19, blocos econômicos como União Europeia, Mercosul e ASEAN oferecem alternativas estratégicas, permitindo que nações agrupadas em regiões fortaleçam suas economias, promovam segurança coletiva e compartilhem tecnologias. Essa organização em blocos não apenas maximiza os benefícios comerciais entre os membros, mas também protege contra as incertezas e vulnerabilidades da globalização, proporcionando maior resiliência em um cenário econômico volátil.

No entanto, a regionalização traz consigo desafios complexos. A divergência de interesses políticos e econômicos entre os países de um bloco pode limitar o processo de integração, gerando tensões internas e impactando a eficácia das políticas conjuntas. Ainda assim, os blocos têm demonstrado capacidade de adaptação ao buscar soluções que atendam aos interesses regionais e permitam a prosperidade coletiva, sem desconsiderar as particularidades de cada nação. Como sugere Moravcsik (1998, p. 50), a integração regional exige uma constante negociação entre cooperação e soberania, ajustando-se às transformações do cenário global.

Dessa forma, a regionalização econômica estabelece um novo paradigma para a geopolítica contemporânea, em que a interdependência entre as nações coexiste com a busca por independência estratégica. A capacidade dos blocos econômicos de influenciar as relações internacionais fortalece sua relevância em negociações globais, promovendo a estabilidade e o desenvolvimento regional. Em um mundo cada vez mais incerto, a regionalização se apresenta como uma alternativa eficaz para responder aos desafios globais, reafirmando a importância da integração sem abrir mão da autonomia necessária para que os países protejam seus interesses nacionais.

REFERÊNCIAS

BALDWIN, Richard. The Great Convergence: Information Technology and the New Globalization. Cambridge: Belknap Press, 2019.

HIRST, Paul. Globalization and the New Politics of Development. London: Routledge, 2019.

MATTTLI, Walter. The Logic of Regional Integration: Europe and Beyond. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MORAVCSIK, Andrew. The Choice for Europe: Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht. London: UCL Press, 1998.

RODRIK, Dani. The Globalization Paradox: Democracy and the Future of the World Economy. New York: W. W. Norton & Company, 2020.

LITERATURA DE CORDEL E XILOGRAVURA – A VIDA E OBRA DE J. BORGES

MONIQUE BISPO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo científico buscou estudar a vida do artista pernanbucano José Francisco Borges, conhecido como J. Borges e a relação da literatura de cordel com a xilogravura com patrimônio da cultura nordestina, ambas são artes populares e ganham maior visibildade e reconhecimento a partir da segunda metade do século XX. Para isso a metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, coletando informações de diversos artigos cientifícos do repositório Google Acadêmico como livros, artigos cientifícos e bibliograficos, pesquisas, resvistas e outros documentos disponibilizados na paltaforma. Diante disso, verificou a importante contribuição do artista plástico J. Borges que tornou-se referência nas artes visuais e literarias, tanto no Brasil quanto intercionalmente, suas obras trazem com sensibilidade o cotidiano do sertão nordestino, trazendo a cultura e estética da região nordestina do país, sendo essencial para a arte brasileira. Enfim, este artigo reafirma J.Borges como um dos principais cordelista e xilogravurista para a valorização e expansão da arte brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Arte brasileira. J Borges. Literatura de Cordel. Xilogravura.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem o intuito principal de pesquisar a vida e a produção artística de José Francisco Borges, mais conhecido como J.Borges, um dois maiores e mais conhecidos artista pernambucano do nosso país. Reconhecido principlamente internacionamente pela literatura cordelista e arte de xilogravura, J. Borges é uma figura emblemática que representa, com autenticidade e sensibilidade, a alma do povo nordestino por meio de sua arte. A escolha do presente tema está pautada em sua relevância social e cultural, visto que o artista pernambucano é um dos pionoreiros na arte de xilogravura no nosso país. A pesquisa busca, não apenas apresentar a biografia de J.Borges, mas também mostra a importância da litertura de cordel e da xilogravura como formas legítimas de expressão artística. Assim, espera-se que através da leitura deste, o leitor possa compreender os conceitos abordados, interessar-se pela literatura de cordel e a xilogravura.

Acredita-se que a Literatura de Cordel seja um patrimônio histórico da cultura nordestina, porém sua origem veio da China, mas encontrou forças especialmente do nordeste do Brasil, onde desenvolvem caractéristicas próprias. Antigamente os livros eram raros, o índice de analfabetismo eram enormes e os folhetos de cordéis foram uma maneira acessível de comunição com o mundo da leitura. Os folhetos pendurados em cordões traziam a realidade do cotidiano dos seus autores, com versos repletos de rimas e ritmos, normalmente eram vendidos em feiras por um baixo preço.

As xilogravuras são desenhos populares obtidas por gravuras talhadas em madeira, que ilustram a riqueza da cultura nordestina como o cangaço, reis e rainhas e a religiosidade, vieram para complementar a lteratura de cordéis, assumindo um papel de destaque nas capas dos folhetos de cordéis. Atualmente a arte estampa além das capas dos cordéis, mas também quadros, bolsas, peças de decorações, roupas e são vendidas intercionalmente.

Para a realização deste trabalho, foram realizadas pesquisas no repositório Google Acadêmico, onde realizou-se leituras de livros, revistas, artigos e, também, pesquisas na internet, a partir desse estudo foi possível construir os conceitos deste trabalho.

Assim, este estudo pretende ser mais do que uma simples bibliografia, ele busca ser um covite à valorização da cultura nordestina e o reconhecimento das raízes populares, que vão passando de geração para geração.

DESENVOLVIMENTO

Um dos tesouros da cultura nordestina do Brasil, os cordéis eram pendurados em cordas e vendidos em feiras populares. De acordo com Galvão (2001), nesse período houve a construção de uma “rede de produção e distribuição dos folhetos, centenas de títu-

los foram publicados, um público foi construído e editor deixou de ser exclusivamente o poeta".
A literatura de cordel chegou à América Latina através de colonizadores portugueses e espanhóis. O Cordel em Portugal era chamado de "Folhas Soltas", na Espanha era conhecido como "Pleitos Sueltos" e na França "Littérature de Colportage". Quando chegou ao Brasil ficou conhecido como Folheto de Feira ou Literatura Popular em versos, de acordo com os estudos de Santos (2005).

A literatura popular (folhetos de feira ou ainda folhetos de cordel), no Brasil, surgiu aproximadamente em 1890, nas feiras nordestinas. De modo geral os folhetos de cordel são textos em versos com impressão em folhas de papel de baixa qualidade dobradas e encadernadas, com capas ilustradas em xilogravuras, desenhos ou ainda imagens de jornais cujo formato e quase sempre 11x16 cm, com 8, 16, 32 e 64 páginas (é considerado folheto de 8 e 16 páginas, e partir de 24 páginas é chamado de romance). Os folhetos de cordel são impressos, tradicionalmente, em oficinas de tipografia. (SANTOS, 2005)

Inicialmente os poetas chamavam os folhetos de codéis de "sem capa" ou "capa cega", pois suas capas não possuiam ilustrações ou qualquer outro tipo de linguagem não verbal, apenas dados importantes como nome do autor, título, resumo e algumas propagandas, ao longo dos anos a estrutura da literatura contituiída pelos cordelistas passaram por uma evolução, surgindo a capa e suas ilustrações.
A arte da xilogravura é um técnica de impressão que consiste basicamente a gravação de desenhos e letras sobre a madeira, que é entintada (com tinta colorida ou apenas preta) e pressionada contra o papel, gerando a reprodução da imagem. Sua origem veio da China, no século VI, na Idade Média espalhou-se pela Europa e Japão. O termo xilogravura vem da origem grega, sendo provindo das palavras "xylon" que significa madeira e "graphein" que significa escrever.
A origem da xilogravura também está relacionada a estamparia de tecidos, durante um longo período povos como indianos, persas, egiícios, japoneses e chineses usavam essa técnica para a produções de diversos tecidos (Hashimoto, 1992), sendo ampliada para a estamparia de roupas.
Em 1808, a arte da xilogravura chega ao sudeste do Brasil, mas precisamente no estado do Rio de Janeiro junto com os portugueses e seus maquinários para a implementação de gráficas como a Imprensa Régia, Arquivo Militar e Fábrica de Cartas, porém essa afirmação foi contestada por Costella (2003) que afirma que os japoneses, os indianos e outros povos já faziam xilogravuras no mesmo período, já no Brasil ele afirma que os indígenas foram os pioneiros nas xilogravuras. Segundo Costela:

Segundo antigos relatos de viajantes, foi possível contatar em várias tribos o emprego de matrizes de madeira para imprimir, com tinta, desenhos ritualísticos na pele do corpo humano e, mais raramente para estampar peças de indumentária. Mais de duzentas tribos indígenas, comprovadamente, utilizaram-se dessa técnica, destacando-se, pela destreza artesanal e pela variedade de modelos, os canelas, os apinajés e os xavantes. (COSTELLA, 2003 p.50).

As primeiras editoras foram instaladas em grandes centros urbanos, devido o mercado editorial brasileiro estar em desenvolvimento e necessitar de mão de obra. Em meados do século XIX, os maquinários tornam-se antiquado e chegam ao nordeste brasileiro, mais especificamente no estado do Ceará.
No nordeste do país não existiam editoras, então as máquinas que eram antiquadas, tornam-se fundamentais para a contrução de literatura na região, inicialmente a xilogravura era utilizada como produção utilitária, porém a tipografia assume esse papel e os artistas começam a ter mais autonomia sobre a matriz, utilizaram a arte inicialmente para como ferramenta política nos jornais com satíras e retratos, em seguida a técnica de xologravura desponta e ganha uma nova maneira de criação como relata Carvalho (1995):

A interiorização foi fundamental para o surgimento do folheto de cordel, impresso que partia de um cânone oral, de forte divulgação no Nordeste brasileiro. Esta Indústria

Cultural popular, na antecipação do conceito frankfurtiano de Adorno e Horkheimer e sua recontextualização sertaneja, passou a recorrer à xilogravura para a elaboração de capas dos folhetos de feira, o que evidenciou o aspecto de encomenda e deu argumentos para os que defendem este viés utilitário que vai marcar toda a trajetória desta manifestação de cunho popular. (Carvalho, 1995, p. 144)

A maioria dos artistas nordestinos que utilizavam a técnica da xilogravura para as capas de cordéis eram de classe baixa, vendiam seus folhetos por um ou dois reais nas feiras, a produção possibilitou a movimentação monetária destes artistas, como o José Francisco Borges que através das suas artes com suas próprias caractéristas, tornou-se conhecido com a manifestação genuína da cultura nordestino.

O artista plástico J. Borges, nascido em 12 de dezembro de 1935, no município de Bezerros, cidade do agreste pernambucano, é considerado como o mais importante artista plástico da cultura brasileira, que por meio da xilogravura e da literatura de cordel retrata o imaginário popular nordestino, utiliza da narrativa para a construção de suas obras.

Filho de família pobre, com oito anos já trabalhava com o seu pai Joaquim Francisco Borges na lavroura, mas foi com dez anos que J. Borges decide ir á feira para vender colheres de pau que ele mesmo produzia para auxiliar nas finanças da família, em seguida começou a vender cordéis, cursou apenas dez meses a escola e não sabia ler corretamente, através das recitações dos folhetos, observava a estrutura e construções dos textos, onde aprendeu a ler.

Posteriormente decidiu virar cordelista, aos 21 anos foi incentivado pelo poeta e amigo Olegário Fernandes, a contar suas próprias histórias, as vivências como vendedor de cordéis na feira foi fundamental para o seu repertório, porém não possuia recursos financeiros para as ilustrações das capas dos folhetos, como cita Santos:

Em poucos dias vários exemplares foram vendidos e o resultado dessa primeira experiência incentivou novas criações. No entanto, com a dificuldade de conseguir clichês para a ilustração das capas dos folhetos, e sem dinheiro para a gravura, pegou um pedaço de madeira, pegou um lápis e desenhou uma igreja. Como ele nunca tinha ido ao Ceará, talhou as duas torres para lembrar a Matriz de Juazeiro do Norte, e só percebeu o engano tempos depois – a igreja só tinha uma torre. (Santos, 2009, p.79)

A partir deste momento, o artista pernambucano começou a ilustrar as capas dos folhetos de literatura de cordel, sua primeira gravura foi para a sua segunda narrativa, titulado como "O verdadeiro Aviso de Frei Damião sobre os Castigos que Vêm". Com o passar do tempo, o artista foi se aprofundando na técnica, explorando possibilidades e criando afinidade com a xilogravura, tornado esta arte fundamental para o seu trabalho, as ilustrações complementavam seus folhetos.

O cordelista e poeta brasileiro J. Borges durante sua vida construiui sua trajetória unindo as técnicas de xilogravuras com os folhetos de cordel, sendo responsável por mais de 313 (trezentos e treze) títulos, destaca-se os clássicos do gênero como: A chegada da prostituta no céu, a hsitória do homem do porco, a chegada de Frei Damião em Joazeiro, Confissão de Lampião com padre Cícero, Exemplo da moça que viu o Diabo, A noiva que engasgou-se com a moela, No tempo em que os bichos falam, entre outros.

A obra “No tempo que os bichos falam” é um exemplo da evolução da literatura de cordel, onde o artista nordestino conta a história dos animais com com linguagem clara e rimada: “O Macaco é bicho esperto; O Jumento trabalhador; O Macaco é mais alegre; O Jumento mais sofredor; O Jumento sofre calado; O Macaco é chiador. O Bode é conquistador; E só anda perfumado; E nos atos de amor; O Porco é muito calado; O Porco é mais moralista; O Bode é mais depravado”.

A escrita do texto juntamente com capa ilustrada por uma xilogravura em preto e branco repleta de detalhes, nota-se que suas obras são compostas pelo bom humor, críticas sociais, religião, cotidiano nordestino. Outro exemplo é a obra titulada como “ A chegada da prostituta no céu”, é uma narrativa que conta como o diabo quer atrapalhar a

entrada da prostituta no céu, porém São Pedro tem poder superior, o desenho da capa ilustra bem o poder, pois o diabo parece pequen e na parte inferior do desenho, já São Pedro bem maior que ele na parte superior, a representação do diabo é muito presente na literatura de cordel como relata o artista:

O diabo é o mais importante personagem da literatura de cordel. Ele é muito atrevido, porque o povo todo teme o diabo. Não existe. Existe só o entendimento. E foi bom que existisse na mente do povo para amedrontar, senão a coisa ficava muito pior. No meu modo de pensar, não existe diabo. Existe só na ficção, mas ele amedronta todo mundo. Quando ele aparece é de uma forma que alguém se assusta. Mas tem que saber trabalhar e, dentro da escrita do cordel, fazer ele [sic] como inferior e dar um toque, maltratando ele (Borges, 2006, p. 69 apud Ferreira, 2006, p. 69).

A transmissão da literatura de cordel pode ocorrer de três maneiras sendo elas: oral, escrita e pela ilistração, Carvalho (1995) comenta que “Quando a tradição oral, que se manifestava como repentes ou pelejas de viola contando as histórias e "causos" populares nordestinos, ganhou o formato de literatura de cordel”, essa manisfestação presente nos cordéis auxiliou a inserção da população não alfabetizada, que após a apresentação dos artistas nas feiras compravam os folhetos.

As ilustrações das capas também desempenharam um papel fundamental para a população não alfabetizada, pois retratam a narrativa da história, porporcionando ao leitor e ouvinte uma vivência estética e significativa. O campo das artes além de extenso e subjetivo é interdependente, a literatura de cordel, por exemplo, coexiste com a xilogravura. Souza (2007) define xilogravura como: "A arte de gravação em madeira e o resultado de sua estampagem sobre o papel ou outro material.”.

O documento mais antigo reconhecido o cordel foi editado por por Chagas Baptista em 1907, que encontra- se nos arquivos da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, trata-se de um acontecimento marcante para os cordelista do país, pois torna-se uma das mais importante expressões artística associdadas ao cordel. Esse marco comprova que a literatura de cordel começou a circular impressa, ganhado força e autonomia entre a população mais humilde do Brasil. No ano de 2007 comemorou-se o centenário deste importante escrito, o que afirma a relevância deste documento para a história e cultura da obra, como afirma Luyten (1983), “o cordel é um dos poucos gêneros literários populares que mantêm viva a tradição oral e, ao mesmo tempo, se fixam no suporte impresso, democratizando o acesso à literatura e à cultura".

Na década de sessenta a arte de J. Borges passou a ser reconhecida nacionalmente como uma atividade cultural, considerada pelo escritor Ariano Suassuna o melhor xilogravurista do país, de acordo com a enciclopédia do Itaú Cultural. Foi condecorado com a comenda da Ordem do Mérito pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, recebeu o prêmio UNESCO na categoria Ação Educativa/Cultura. No ano de 2005, é registrado em Bezerros, no estado de Pernambuco, o nome de J. Borges como Patrimônio Vivo de Pernambuco (Amorim, 2014). Suas xilogravuras foram expostas em diversos espaços culturais brasileiros como: Museu da Arte Moderna, Museu Nacional, Faculdade de Letras e o Serviço Social do Comércio no estado do Rio de Janeiro. Em São Paulo, o Pavilhão do Ibirapuera e a Galeria Bode. Em Salvador, a Aliança Francesa. Em Brasília, a Fundação Pró-Memória, o Ministério do Interior, a Câmara dos Deputados, o Senado Federal, a Livraria Presenças e a Aliança Francesa. Em Caruaru, a Casa de Cultura João Conde, e em Recife, o Congresso Brasileiro de Psicanálise. Expôs também em Londrina, Juazeiro do Norte.

Suas obras também ultrapassaram os muros brasileiros, o artista viajou para diversos países como Estados Unidos, Suiça, Venezuela, Chile, tendo suas obras expostas em museus pelo mundo como o Louvre (França), o de Arte Popular do Novo México, o de Arte Moderna de Nova York (Estados Unidos) e a biblioteca do Congresso norte-americano (Washington, Estados Unidos). Em 2023 o atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva juntamente com a primeira dama Rosângela Lula da Silva, em visi-

ta ao Vaticano (Itália) presentearam o Papa Francisco com a xilogravrura de noventa e seis centímetros de alutra e sessenta e seis centímetros de largura, "A Sagrada Família – Jesus, Maria e José" feita por J.Borges, sendo um marco para história da arte brasileira.
A importância do seu trabalho é retratada através de diversos prêmios colecionados durante sua trajetória como Fundação Joaquim Nabuco (1990); o Prêmio de Gravura Manuel Mendive, na 5ª Bienal Internacional Salvador Valero (Venezuela, 1995); a Comenda Ordem do Mérito Cultural (1999, Ministério da Cultura), entre outros.
Infelizmente o artista plástico, cordelista e xilográfo faleceu aos 88 anos, em 26 de julho de 2024 em sua cidade natal, por problemas de sáude (pulmão e coração), mas sua arte continua viva, através do "Memorial J. Borges", que fica localizado no munícipio de Bezerros em Pernambuco, onde abriga o Museu da Xilogravura, ateliê e loja. Atualmente o Memorial funciona de segunda a sábado, recebe visitas de turistas de diversos países e oferece cursos sobre a técnica da xilogravrura e a literatura de cordel para a população, sendo administrado por um dos seus dezoito filhos, o Pablo Borges, que também é artista e sua família, que seguem os ensimamentos do artista, levando a arte da xilogravura e a literatura de cordel para os quatro cantos do mundo.

METODOLOGIA

A presente artigo caracteriza-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa, com procedimentos bibliográficos, pois propõem buscas e análises sobre a literatura de Cordel, arte da xilogravura e a trajetória do artista José Francisco Borges, que serviram de parâmetro para a fundamentação da teórica desta pesquisa. Desta forma, busca investigar por meio de fontes técnicas e materias documentais aspectos relacionados ao tema do estudo escolhido. Segundo Gil (2022, p.44) a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".
Foram selecionadas no reposttório do Google Acadêmico com instrumento de coleta: obras literárias, estudos teóricos, revistas, artigos científicos, dissertações e teses que tratam da história da xilogravura, da literatura de
cordel e da vida e obra de J. Borges. Esse levantamento teórico fundamenta as discussões apresentadas ao longo do trabalho, permitindo compreender as contribuições estéticas, simbólicas e sociais dessas manifestações artísticas, como afirma Godoy:

> Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiai0s de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. (GODOY,1995, p.21)

Por documento entende-se:

> A palavra 'documentos', neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade. (GODOY,1995, p.21-22).

As informações obtidas foram analisadas de maneira interpretativa, com foco na construção de sentidos e significados das expressões artísticas estudadas. A combinação entre pesquisa bibliográfica e documental permitiu construir uma base sólida para a compreensão da arte, cultura e identidade, aspectos centrais para a valorização das manifestações populares nordestinas do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da leitura deste artigo, foi possível perceber a importância do artista pernambucano José Francisco Borges como um dos grandes representantes da cultura nordestina do Brasil. Sua trajetória de vida e obra está profundamente pautada em duas expressões artísticas de grande relevância his-

tórica e simbólica: a literatura de cordel e a xilogravura, mesmo com a sua vida difícil, repleta de obstáculos, ele nunca desistiu em ser reconhecida não só no Brasil, mas mundialmente como um artista popular e conseguiu ainda em vida.

Através da pesquisa bibliográfica realizada, tornou-se evidente que o artista plástico, cordelista, poeta e xilógrafo não apenas produziu arte, mas também contribuiu significativamente para a preservação, valorização e difusão dessas manifestações culturais tradicionais no nosso país.

A literatura de cordel, com suas rimas marcantes e linguagem acessível, é um instrumento de memória coletiva que traz o cotidiano, os costumes, os mitos, a crítica, a religiosidade e os valores do povo nordestino. Já a xilogravura, com seus traços fortes e expressivos, oferece um complemento visual que amplia o alcance e a força das narrativas contadas nos folhetos de cordel. Juntas, essas duas formas de expressão se fortalecem e ganham vida nas mãos de artistas como J. Borges, cuja sensibilidade e compromisso com a cultura popular garantem sua continuidade por sucessão.

O cordelista e xilógrafo J. Borges, através de sua arte singular, tornou-se um símbolo da resistência cultural, do saber popular e da criatividade do povo sofrido que é nordestino, mesmo com toda a dificuldade encontrado o artista ressignificou sua trajetória. Sua obra rompeu fronteiras regionais e alcançou reconhecimento nacional e internacional, ocupando lugares em museus, exposições e acervos de instituições de prestígio. Isso demonstra que a arte popular, quando valorizada, pode conversar com diversos públicos e contextos sem perder sua essência.

Conclui-se, portanto, que o estudo da vida e da obra de J. Borges, bem como de sua relação com a literatura de cordel e a xilogravura, é fundamental para refletir sobre a importância da cultura popular como expressão legítima da identidade brasileira. Espera-se que este trabalho contribua para o reconhecimento do valor dessas manifestações e incentive novos olhares, pesquisas e ações voltadas à preservação e promoção da arte popular no país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mônica do; DIAS, Cristiane; REIS, Reis; SANTOS, Elaine Cristina Moraes (orgs). Culturas ancestrais e contemporâneas na Escola. Novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Alameda |Editorial, 2018.

AMORIM, Maria Alice (2014), Patrimônios Vivos de Pernambuco; 2. ed. rev. e amp – Recife: FUNDARPE.

ANTUNES, W. A. Lendo e Formando Leitores. Orientações para o trabalho com literatura infantil, 1., vol. São Paulo, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CARVALHO, Gilmar de. Xilogravura: Os Percursos da Criação Popular. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 39, p. 143–158, 1995.

COSTELLA, Antônio F. Breve história ilustrada da xilogravura. Editora Mantiqueira, 2009. Campos do Jordão, SP.

DOS SANTOS, Maria Aparecida. J.Borges – A arte da xilogravura. Revista Educação -UNG--Ser- ISSN 1980-6469,v.4,n1, p.76-82, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Ediitora Atlas São Paulo, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995

J. Borges. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8837/j--borges>. Acesso em: 08 de Jun. 2025. Verbete da Enciclopédia.

HASHIMOTO, Madalena Natsuko. Desenvolvimento histórico da xilogravura no Japão

em confronto com o desenvolvimento da gravura na Europa. Estudos Japoneses, v. 12, p. 75–89, 1969. Disponível em: Acesso em: 2 jun. 202.

KÁCIA, Carol de; MELNIK, Mara Xavier. A contação de histórias na transdicipplinaridade da sala de aula. In: A educação nas múltiplas linguagens das artes. Org. Carol de Kácia, Paraná, Curitiba : Appris, 2016, p. 32 – 46.
LUYTEN, Luitgarde Oliveira Cavalcanti Barros. Cordel: do oral ao virtual. São Paulo: Cortez, 1983.

SANTOS, Manuela Fonseca. A Literatura de Cordel. Revista de estudos Iberoamericanos. 2005.
SOUZA,Liêdo Maranhão de. O folheto popular: sua capa e seus ilustradores. Recife: Fundação Joaquim Nambuco, Massangana, 1981.

A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO

NÁDIA SUELI COSTA

RESUMO

A promoção de atividades e práticas artísticas na escola visa atingir diferentes propósitos de grande importância: promover o acesso às artes, ajudar a construir a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável baseado em manifestações artísticas e culturais que se estendem tanto a nível local como nacional e, finalmente, dar ao ensino das práticas artísticas o seu devido lugar em centros de transferência de conhecimento como escolas, instituições e centros culturais. Sem dúvida é um instrumento de promoção de valores éticos e estéticos. A criatividade é uma qualidade fundamental para a resolução de problemas em qualquer disciplina. O pensamento criativo está ligado ao desejo de conhecer e abordar as situações de uma perspectiva diferente por meio da imaginação. Imaginação que é ativada com a atividade de improvisação, que, por sua vez, estimula a criatividade de quem pratica. As mudanças globais exigem soluções criativas e esta criatividade deve ser promovida desde os níveis educativos desde o primário, com base numa educação integral, na qual as artes desempenham um papel predominante. A educação artística estimula a criatividade e a capacidade de gerir dificuldades. Por outro lado, a experiência artística complementa a visão que temos do mundo e abre a possibilidade de ações interdisciplinares. Pensando nisso a arteterapia é fundamental para as contribuições na educação primária.

Palavras-chave: Criatividade; Dificuldades; Pensamento Criativo.

INTRODUÇÃO

O território escolar, como local que poderá possibilitar processos reflexivos e problematizadores de discussões sociais, permite o estabelecimento de debates que afetam diretamente o corpo discente, como a discriminação de gênero, a marginalização ou a desigualdade. Isto poderia permitir à escola abordar os problemas que permeiam a sociedade de diversas formas, sendo uma das propostas os processos criativos, que em contexto escolar potenciam o desenvolvimento de processos de reflexão e de experiência.

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

A terapia artística demonstrou ser uma forma de tratamento eficaz para estudantes de educação especial e crianças com outras questões comportamentais, emocionais ou psicológicas. Essa modalidade terapêutica pode ser considerada um serviço psicoterapêutico. Ela permite que as crianças se expressem de maneiras não verbais através da utilização de instrumentos e materiais artísticos. Essa forma de expressão pode transmitir diversas mensagens a um terapeuta. Na verdade, é uma maneira pela qual a criança consegue comunicar coisas que ela simplesmente não consegue expressar verbalmente.

O SIGNIFICADO DA TERAPIA ARTÍSTICA

Os profissionais de arteterapia desempenham um papel crucial ao guiar as crianças nesse tipo específico de terapia. Apesar de a terapia artística poder ser aplicada a indivíduos de todas as idades, neste texto vamos enfocar o grupo de crianças que recebem serviços de educação especial. Nesse contexto, as crianças são incentivadas a manifestar seus sentimentos por meio da criação artística durante as sessões terapêuticas. Além disso, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, estimular o crescimento cognitivo, adquirir estratégias para lidar com a frustração e praticar habilidades sensoriais e motoras, como estimulação sensorial e coordenação entre os movi-

mentos das mãos e dos olhos.
Ao longo das sessões, as crianças também aprendem habilidades práticas valiosas, como localizar e organizar os materiais artísticos, aprender a utilizar instrumentos específicos e compreender a importância de guardar seus materiais e manter o ambiente limpo. Essas habilidades práticas não apenas contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades motoras finas, mas também promovem a autonomia e a responsabilidade pessoal.

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] Quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a idéia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens [...] (BARBOSA, 1998, p.1).

As linguagens artísticas dão lugar à construção do conhecimento, desvinculada da expectativa de um resultado possível, com foco no processo, nas relações e no próprio criativo. Isso permite valorizar a experiência artística no contexto escolar como um ato mediador entre a expressão artística e as discussões sociais atuais, com sentido político e experiência transformadora. Nesse sentido, Montenegro complementa propondo uma forma de "pensar a aprendizagem como experiência de encontro" (2018, p. 414), como forma de aprender a ser, que possibilita relações de confiança, longe dos estereótipos e próximos dos problemas dos seus próprios contextos educativos e sociais.

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna, para reestruturação do ser. Partindo do princípio, de que muitas vezes não se consegue falar de conflitos pessoais, a Arteterapia possui recursos artísticos para que sejam projetados e analisados, todos esses processos, obtendo uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhado no intuito de uma libertação emocional. É através da expressão artística que o homem consegue colocar seu verdadeiro self da maneira mais pura e direta que possa existir. (VALLADARES, 2003, p. 77)

O ato mediador transformador dos processos criativos no contexto escolar é um nó entre os processos criativos, a sociedade e a cultura que habitamos, que nas palavras de Moreno (2016) considerará "a criação artística como elemento gerador de pensamento e como espaço de liberdade do indivíduo" (p. 35), além de uma prática social que reflita a cultura e possibilite "o surgimento de práticas diversas que não se distanciam do momento histórico em que ocorrem" e desta forma produzir e construir conhecimento a partir da própria comunidade, estabelecendo formas específicas de construção artística do conhecimento.
Na mesma linha, destaca-se o papel mediador da arte como elemento de transformação e mudança social, que dá importância ao caráter colaborativo das experiências e valoriza as comunidades, estabelecendo relações de confiança entre pares, permitindo o desenvolvimento baseado na prática dialógica.
É possível, então, focar em práticas artísticas mais próximas do bem-estar social e de elementos de ativismo político "e menos sujeitas a considerações estéticas ou críticas" (PALACIOS, 2009, p. 203).
De acordo com o exposto, é possível identificar alguns elementos que transitam de e para as artes como espaços de formação e da sociedade em geral, como o respeito, a colaboração e a equidade. Isto está de acordo com as ideias da arte comunitária em seus primórdios nos anos sessenta e setenta na Inglaterra, na qual se enfatiza o processo de aprendizagem coletiva, que é proposto como "espaços de devir ou agência, nos quais a obra é produzida transversalmente, quebrando as hierarquias impostas

pela modernidade e defendendo uma contínua apropriação e dispersão da cultura". De acordo com isso, é possível visualizar uma pesquisa que concebe as práticas artístico-culturais como agentes articuladores de subjetividades, vinculadas aos problemas de gênero na contemporaneidade.

A ARTETERAPIA UTILIZADA EM SALA DE AULA

Ao final do século XX, testemunhamos o surgimento e a evolução de novas iniciativas e práticas no contexto da sala de aula, com o intuito de aprimorar a autoconsciência e a inventividade dos estudantes, visando mitigar as questões emocionais e de aprendizado.

Entre essas propostas, destaca-se a terapia artística, que teve origem no âmbito da saúde, tanto em hospitais psiquiátricos quanto em cuidados clínicos, com o objetivo de aprimorar as condições psicológicas, as habilidades comunicativas, a autoconsciência e a inventividade dos pacientes.

Portanto, a terapia artística emerge como uma alternativa viável para ser aplicada em salas de aula, abrangendo alunos de diferentes níveis educacionais.

No entanto, para aprofundarmos nesse assunto, é necessário revisitar o conceito de terapia artística, segundo Coqueiro et al. (citado por Bordin, 2014, p. 1), "é um dispositivo terapêutico que incorpora conhecimentos de diversas áreas do saber, constituindo-se como uma prática transdisciplinar que visa resgatar a integralidade do ser humano por meio de processos de autoconhecimento e transformação".

Dessa forma, a terapia artística é uma atividade que, ao utilizar estratégias lúdicas que integram o indivíduo em suas múltiplas dimensões, pode ser considerada uma alternativa a ser aplicada em todos os ambientes institucionais que tenham como objetivo a formação humana.

A educação, cujo objetivo é formar pessoas capazes de atuar na sociedade e, ao mesmo tempo, transformá-la, demanda que a pessoa estabeleça interações afetivo-emocionais com os demais membros da sociedade.

Neste momento histórico, a educação tem a tarefa de desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam interagir com as pessoas, ou seja, conviver.

Atualmente, a educação se baseia, em parte, nos quatro pilares da educação propostos por Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser.

Esses pilares exigem que a escola repense sua forma de atuação e, consequentemente, reavalie o papel do professor e do aluno. Conforme o autor, a convivência com o outro é uma das habilidades que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar, em colaboração com a família.

AS ARTES, A BELEZA E AS EMOÇÕES

A criatividade humana é uma força poderosa que se manifesta por meio das expressões artísticas. Ela envolve a exploração de formas, a manipulação de elementos numéricos e o pensamento proporcional, todos os quais estimulam o raciocínio matemático. Os estudantes também desenvolvem a percepção de padrões, como ritmos musicais e movimentos de dança, além de compreenderem relações espaciais e geométricas por meio das artes visuais. Habilidades tridimensionais são aprimoradas ao moldar modelos de argila. Aqueles que estudam artes, especialmente música, têm um desempenho superior em avaliações matemáticas quando comparados a seus pares que não se dedicam às artes. Além disso, a integração do ensino de matemática e artes facilita a aquisição de habilidades computacionais e de estimativa, bem como a compreensão de conceitos desafiadores, como frações.

As obras de arte fornecem um contexto visual para aprender sobre períodos históricos, enquanto a música, pintura, teatro e dança auxiliam na compreensão da literatura. Projetos gráficos e desenhos, como os criados por inventores e engenheiros, complementam o aprendizado de princípios científicos e tecnológicos, além de inovações.

As artes ensinam aos jovens a apreciar a beleza, proporção e elegância. Os alunos podem explorar conflitos, poder, emoção e a própria existência. O poder das artes reside em sua notável capacidade de proporcionar alegria, ajudar na compreensão da tragédia, promover a empatia e dar vida às palavras escritas.

A criação artística permite que os alunos experimentem a sensação de pertencer a uma comunidade e trabalhem em equipe para estabelecer e alcançar objetivos compartilhados. Ao desenvolverem uma produção teatral, realizarem uma performance em grupo ou se envolverem em qualquer esforço artístico colaborativo, os alunos praticam a arte do trabalho em equipe. Ao trabalharem juntos, eles aprendem a compreender as diferenças e a diversidade, percebendo como o trabalho em equipe contribui para um desempenho excepcional. Ao ensinar os alunos a viver e trabalhar em conjunto, as artes contribuem para criar ambientes de aprendizagem mais seguros e pacíficos nas escolas. Através das artes, os alunos aprendem a expressar suas intenções, receber e oferecer críticas construtivas e ouvir ativamente as ideias dos outros.
O impacto das artes na formação humana revela a essência inventiva da humanidade. Através de atos criativos, as múltiplas facetas do coração, mente e alma se entrelaçam em cada indivíduo. Ao considerar o que a família humana compartilha, fica evidente nas similaridades entre as culturas a expressão criativa, desde as primeiras pinturas em cavernas feitas por nossos antepassados em todos os continentes.
Essa capacidade essencial do ser humano - a imaginação criativa - é o que tem alimentado a resiliência do espírito humano diante das circunstâncias mais desafiadoras, bem como tem impulsionado conquistas surpreendentes que inspiram as almas de outros seres humanos.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A expressão criativa é um conceito abrangente e desempenha um papel essencial no avanço da humanidade. A arte engloba uma variedade de atividades criativas e os resultados dessas atividades. É um campo diversificado, abrangendo diferentes formas de manifestações artísticas, que podem envolver a criação de imagens ou objetos em áreas como pintura, escultura, gravura, fotografia e outras formas de mídia visual.

De acordo com Schiller, a educação estética visava oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha alcançar os avanços sociais da Revolução Francesa sem necessariamente passar por uma revolução. Segundo Lukács, Schiller destaca principalmente a transformação interior da vida espiritual do ser humano (MÉSZÁROS, 2006, p.264).

A arquitetura é frequentemente considerada uma das formas visuais de expressão, assim como as artes decorativas. As primeiras formas de arte foram encontradas em paredes de antigas cavernas, tanto na forma de esculturas em pedra quanto em pinturas. Portanto, é plausível supor que a pintura tenha sido a forma de arte inicial.
A pintura é a forma de arte mais acessível, pois nos oferece uma impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras formas de artes cênicas, assim como a literatura e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais ampla de arte.
Conforme colocado por Barbosa (1991)...

Sabemos que o objetivo da arte na escola não é formar artistas, da mesma forma que a matemática não tem o objetivo de formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores sejam igualmente bem-vindos em uma sociedade desenvolvida. O principal objetivo da arte na escola é formar o apreciador, o fruidor, aquele que decodifica a obra de arte. (1991, p.32)

Um poema, uma pintura, uma escultura criados pelo artista trazem uma sensação de contentamento durante o ato da criação; trazem prazer novamente posteriormente, quando ele recria ou revive imaginativamente o momento original da criação, e também proporcionam uma imensa satisfação para aqueles que observam essa arte com atenção.
A expressão artística é uma forma de ma-

nifestar diversas coisas. É um meio de lidar com emoções que não podem ser comunicadas de forma convencional, como por meio de conversas ou palavras. A arte oferece uma maneira de expressar sentimentos. Até o século XVII, a arte era um termo abrangente que incluía qualquer habilidade ou domínio e não era distinguida do artesanato ou das ciências. No uso moderno, as artes plásticas, onde a estética é fundamental, se diferenciam das habilidades gerais adquiridas e das artes decorativas ou aplicadas.
Nos dias de hoje, a arte não é apenas um meio de expressar ideias, mas também tem sido utilizada para transmitir informações ou mensagens para as massas. A arte pode ser empregada para fins políticos e agendas sociais, como caricaturas editoriais e pinturas que retratam figuras políticas ou religiosas. A arte pode inspirar e permitir que as pessoas vejam as coisas de perspectivas distintas.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

A expressão artística traz consolo ao ser humano por meio de versos, obras literárias, melodias, dramas e produções cinematográficas. Aqueles que apreciam a arte podem dedicar toda uma vida ao seu trabalho. A arte serve para satisfazer o anseio humano de transcender a morte e a deterioração às quais todas as coisas terrenas estão sujeitas. Ela oferece consolo ao homem, ajudando-o a imaginar o que é desejado, mas não está prontamente disponível.
A arte transporta o indivíduo para um mundo diferente, onde tudo é interpretado através das emoções. Isso permite que ele viva uma existência dupla, sem o tormento e a morbidez da esquizofrenia. A importância da arte está intrinsecamente ligada à natureza do ambiente construído pela humanidade, questionando se o criamos para ser um conforto ou uma aflição. Para compreender o lugar da arte e da beleza na cultura contemporânea, é necessário explorar as formas históricas de expressão artística.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 1998, p.16)

É inato à essência humana apreciar a estética ao nosso redor, abrangendo tanto elementos naturais como construídos, como montanhas majestosas, rios serenos, paisagens deslumbrantes e belas estruturas arquitetônicas, respectivamente. Somos frequentemente tomados de admiração quando nos deparamos com uma pintura magnífica, um poema inspirador ou uma melodia suave, experimentando uma sensação interna de contentamento e tranquilidade diante dessas manifestações.
Embora tradicionalmente associemos a expressão artística a obras expostas em museus ou galerias, a verdade é que a arte está presente em todas as esferas de nossa vida, em diversas formas, e possui um valor significativo. O termo "arte" geralmente está relacionado a peças expostas em galerias de arte ou museus, como pinturas renascentistas ou esculturas modernas. No entanto, a arte possui uma diversidade muito mais ampla do que essa classificação sugere. Na realidade, estamos constantemente cercados por expressões artísticas, mesmo sem perceber. Elas permeiam nossas vidas de maneiras sutis e desempenham um papel fundamental em nosso dia a dia.

O conhecimento da arte proporciona uma perspectiva em que a dimensão poética da vida está presente: a arte ensina que é possí-

vel transformar continuamente a existência, que é necessário mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são inseparáveis, e a flexibilidade é uma condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 21).

Descrever de forma precisa o termo "arte" pode ser desafiador, mas, de maneira geral, entendemos a arte como uma forma de expressar os sentimentos de alguém por meio de diferentes objetos ou meios, como papel, música, cores, tecnologia, magia, fotografia, entre outros. Cada artista utiliza meios distintos para expressar suas emoções internas. A arte pode ser abstrata, realista, naturalista, conceitual e inspiradora. É gratificante estar imerso na arte e tê-la presente em nosso cotidiano. Ao entrar em um ambiente, é difícil deixar de apreciar a decoração da sala. Podemos encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis, fotografias adornando as paredes, pinturas suspensas acima do sofá ou qualquer peça de destaque posicionada em um canto ou como peça central de uma mesa de centro, entre outros exemplos. A importância da arte na vida humana merece ser considerada.

Arte e música: A arte desempenha um papel significativo em nossas vidas, como fica evidente pelo fato de que cada um de nós possui uma televisão e um aparelho de música em casa, que são utilizados diariamente, representando uma aplicação prática da arte. Ouvimos música de diversos artistas diariamente e assistimos a filmes e programas de televisão nos quais atuam diferentes artistas. A música é uma forma de arte capaz de trazer imensa alegria à vida e pode ter um grande impacto em nosso humor. Por vezes, a música tem um efeito calmante, capaz de nos fazer esquecer todas as tensões e preocupações. No ambiente de trabalho, em particular, a música pode ajudar as pessoas a definir o clima para o que estão prestes a fazer. Se estamos lidando com algo difícil ou desafiador, ou nos sentindo cansados, uma música enérgica provavelmente nos despertará e adicionará entusiasmo à situação. Por outro lado,

[...] a arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, de sua utilização no meio educacional e, mais ainda, na sociedade em geral. Pois, se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada dia mais de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. (Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são, com toda a sua individualidade e peculiaridades) (SOARES, 2006, p. 73).

Outra importância da arte é que ela preserva nossa culturae história. Através de pinturas, esculturas, literatura, música e outras formas de expressão artística, podemos aprender sobre as sociedades passadas, suas crenças, valores e conquistas. A arte também desafia e questiona as normas estabelecidas, permitindo que as pessoas explorem novas ideias e perspectivas. Ela nos encoraja a ser criativos, a questionar o status quo e a buscar novas formas de pensar e agir.

Além disso, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da empatia e na conexão humana. Obras de arte podem evocar emoções intensas e despertar a compreensão e a compaixão pelos outros. Elas abordam questões sociais, políticas e culturais, e podem ser uma ferramenta poderosa para a mudança social. A arte pode abrir diálogos, promover a inclusão e dar voz a grupos marginalizados.

A educação artística também é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela estimula a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Através da arte, as crianças e os jovens podem explorar e expressar suas emoções, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, e ganhar confiança em si mesmos. A arte pode ser uma forma de autoexpressão e uma maneira de construir identidade.

Portanto, a arte desempenha um papel in-

dispensável em nossas vidas. Ela nos inspira, nos desafia, nos conecta e nos transforma. Apreciar e participar da arte nos permite experimentar a beleza e a diversidade do mundo, nos ajuda a compreender a nós mesmos e aos outros, e contribui para o enriquecimento de nossa cultura e sociedade. Portanto, é importante valorizar a arte em todas as suas formas e apoiar os artistas e suas contribuições para o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a expressão artística como meio de promover o bem-estar emocional, psicológico e físico de uma pessoa. Essa prática tem se mostrado cada vez mais relevante no contexto educacional, pois oferece uma ampla gama de benefícios para os estudantes, ajudando-os a lidar com desafios emocionais, promovendo a criatividade e o autodesenvolvimento.

A educação é muito mais do que a transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ela tem como objetivo formar indivíduos completos, capazes de lidar com suas emoções, resolver problemas e se relacionar de forma saudável com os outros. Nesse sentido, a arteterapia desempenha um papel fundamental, pois permite que os alunos expressem seus pensamentos, sentimentos e experiências de maneira não verbal.

Ao participar de atividades artísticas, como pintura, desenho, escultura, colagem e dança, os estudantes têm a oportunidade de explorar e comunicar suas emoções de forma criativa. A arte proporciona um espaço seguro para que eles expressem o que muitas vezes é difícil de colocar em palavras. Isso é especialmente importante para aqueles que têm dificuldade em expressar seus sentimentos verbalmente.

A arteterapia também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de autoconhecimento e autoexpressão. Ao se envolverem em processos artísticos, eles podem descobrir mais sobre si mesmos, suas preferências, medos, sonhos e desejos. Essa exploração interna os ajuda a construir uma identidade mais sólida e a desenvolver uma maior autoconfiança.

Além disso, a arteterapia na educação estimula a criatividade e o pensamento divergente. Ela encoraja os alunos a pensar fora da caixa, a experimentar novas abordagens e a encontrar soluções inovadoras para os desafios que enfrentam. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento de uma mente aberta, crítica e adaptável, características cada vez mais valorizadas em um mundo em constante mudança.

A arteterapia também promove a resiliência emocional. Ao se envolverem em atividades artísticas, os estudantes aprendem a lidar com frustrações, a tolerar a ambiguidade e a enfrentar desafios de forma criativa. Essas experiências ajudam a fortalecer sua capacidade de lidar com situações adversas e a desenvolver estratégias de enfrentamento saudáveis.

A inclusão da arteterapia no currículo escolar também contribui para a valorização da diversidade e da pluralidade de expressões. A arte é uma forma de expressão universal que transcende barreiras culturais, linguísticas e sociais. Ela permite que os alunos compreendam e apreciem diferentes perspectivas e desenvolvam uma maior sensibilidade para com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao programa Roda Viva. 1998. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em 12 abr.2024.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007. . A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011. Disponível em:http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza Becker.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

BORDIN, Vanessa et al. Arteterapia em Saúde Mental . 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. 2014. Toledo. Arteterapia em Saúde

Mental..Disponível em:<http://cacphp.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/RE_ARTETERAPIA_EM_SAUDE_MENTAL.pdf >. Acesso em: 20 abr.2024.
BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília, 1997.
BRASIL – Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF,1998.
CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3. 2008.
ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. Disponível http://www.marxists.org/portugues/index.htm, acessado em 23 abr. 2024.
MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.
_____Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015. MÉSZÁROS. István. A teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
MONTENEGRO, Catarina. Cultura visual e pedagogias feministas: repensando os espaços educativos. Em Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Amaia Arriaga e Idoia Marcellán-Baraze, (Coords.), Arte, lustração e Cultura Visual. Diálogos em torno da mediação educativa crítica dentro e fora da escola (pp. 347-353). Universidade Pública de Navarra, Pamplona. 2018.
MORENO, Ascensão. Mediação artística. Artes para transformação social, inclusão social e desenvolvimento comunitário. Barcelona: Octaedro. 2016.
PALACIOS, Alfredo. (2009). Arte comunitária: origem e evolução das práticas artísticas colaborativas. Artigos de arteterapia e educação artística para inclusão social, 4 , 197-211. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A. Acesso em 20 abr.2024.
SOARES, Alexsandro Rosa. A importância da arte para a socialização. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 20 abr. 2024.

A SÍNDROME DE DOWN E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E INCLUSÃO

NATÁLIA DE SOUZA LIMA

RESUMO
O estudo tratará da importância do apoio da família e da comunidade educacional para fomentar a autonomia e a autoestima dos alunos com Síndrome de Down. Educadores e professores são incentivados a adotar práticas de inclusão, promovendo a diversidade e valorizando as competências individuais de cada aluno. A Síndrome de Down é uma condição genética causada por um cromossomo extra no par 21, resultando em particularidades físicas e cognitivas. Esta pesquisa acadêmica enfatiza a importância de uma abordagem de ensino inclusiva e adaptada para atender às necessidades dos alunos com Síndrome de Down. Estudos sugerem que a integração desses alunos em salas de aula convencionais, com a ajuda de profissionais capacitados e modificações curriculares, pode promover um ambiente de ensino enriquecedor e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Síndrome de Down; Preconceito; Educação; Equidade.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down, no contexto educacional, representa um desafio e uma oportunidade para repensar e alterar as metodologias de ensino e a formação dos profissionais da área. A inclusão desses alunos em salas de aula convencionais é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e diversificada, que valoriza e reconhece a singularidade de cada indivíduo.

O presente artigo científico tem como objetivo explorar e analisar a importância da inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação, destacando as práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas que podem promover o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Ao longo do texto, serão abordadas questões fundamentais relacionadas à educação inclusiva, às necessidades específicas dos alunos com Síndrome de Down, aos desafios enfrentados pelos educadores e às estratégias para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor.

Por meio de uma revisão da literatura especializada e da análise de estudos de caso, pretende-se contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com Síndrome de Down, visando à construção de uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva para todos. Ao final do artigo, espera-se proporcionar insights e orientações práticas para educadores, gestores escolares, familiares e demais profissionais envolvidos na promoção da educação inclusiva e no apoio aos alunos com Síndrome de Down.

A Síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de um cromossomo extra no par 21, resultando em características físicas e cognitivas específicas. Na educação, indivíduos com Síndrome de Down apresentam desafios e necessidades específicas que devem ser endereçadas para garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. O artigo científico aborda a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e adaptada para atender às necessidades dos alunos com Síndrome de Down. Estudos mostram que a inserção desses alunos em salas de aula regulares, com suporte de profissionais especializados e adaptações curriculares, pode promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo. Além disso, o artigo discute a importância do apoio da família e da comunidade escolar na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos com Síndrome de Down. Professores e educadores são incentivados a adotar práticas inclusivas, promovendo a diversidade e a valorização das potencialidades de cada aluno.

A Síndrome de Down é uma condição genética complexa e amplamente conhecida na sociedade atual. Caracterizada pela presença de um cromossomo extra no par 21, a síndrome afeta cerca de 1 em cada 700 nascimentos, tornando-se uma das condições genéticas mais comuns. Os indivíduos com Síndrome de Down apresentam características físicas distintas, como olhos amendoados, língua protrusa e baixa estatura, além

de desafios cognitivos associados, como comprometimento intelectual e atrasos no desenvolvimento.

A INCLUSÃO E O SEU PODER DE ENSINAR

Entre as estratégias e métodos disponíveis para a capacitação de professores para a inclusão, sobressaem-se as práticas colaborativas e interdisciplinares, que promovem o trabalho coletivo e a partilha de vivências entre os profissionais da educação. A formação em serviço, através de atividades de assessoria e consultoria, também se apresenta como uma tática eficiente para incentivar a formação dos professores em relação às práticas de inclusão.

É importante que os docentes tenham acesso a materiais, recursos e tecnologias que possam auxiliá-los na promoção da inclusão na educação. Isso inclui a disponibilização de material didático adaptado, equipamentos e ferramentas de acessibilidade, bem como a formação para o uso desses recursos de forma efetiva no contexto escolar.

Diversas experiências de sucesso têm sido relatadas no que diz respeito à formação de docentes para a inclusão na educação. Por meio de projetos e ações inovadoras, é possível promover uma mudança significativa na cultura escolar, valorizando a diversidade e promovendo práticas inclusivas que beneficiam todos os alunos.

A síndrome de Down, também conhecida como trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética que afeta aproximadamente 1 em cada 700 recém-nascidos em todo o mundo. Esta condição foi descrita pela primeira vez pelo médico britânico John Langdon Down em 1866, mas foi somente em 1959 que o geneticista francês Jérôme Lejeune identificou a causa da síndrome, que ocorre devido à presença de um cromossomo extra no par 21.

Durante muito tempo, as pessoas com síndrome de Down foram estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade, sendo frequentemente colocadas em instituições e privadas de oportunidades educacionais. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um movimento global em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down.

Dar uma formação específica e continuada para os professores também é importante na realização da educação inclusiva. Os professores devem e precisam estar com seus conhecimentos atualizados para fornecer a todos os alunos uma melhor educação, mas no caso dos alunos com deficiência, a atualização de conhecimentos auxilia mais ainda, pois a tecnologia principalmente, está em pleno desenvolvimento para ajudar estas pessoas,

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2009, p.29).

O contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete as atitudes em relação à deficiência e a evolução das políticas e práticas em torno de sua inclusão na sociedade. No século XIX e início do século XX, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente consideradas como atores de circo ou objetos de estudo para pesquisadores interessados no estudo de condições genéticas. Elas eram frequentemente retratadas como caricaturas ou alvo de preconceito.

Foi somente a partir da metade do século XX que começaram a surgir movimentos de defesa dos direitos das pessoas com síndrome de Down e outras deficiências. As organizações de pais e familiares de pessoas com síndrome de Down passaram a se organizar e a lutar por melhores condições de vida e acesso a serviços de saúde e educação.

No entanto, as políticas e práticas em relação às pessoas com síndrome de Down variam enormemente de acordo com o país e a cultura. Em muitos países em desenvolvimento, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam barreiras significativas para a inclusão na sociedade, devido à falta de recursos e políticas que assegurem seus direitos. Por outro lado, em países desenvolvidos, tem havido avanços significativos na inclusão de pessoas com síndrome de Down, graças a leis antidiscriminatórias e a uma maior conscientização sobre a impor-

tância da inclusão e diversidade.

A educação tem desempenhado um papel crucial no contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Até a década de 1970, a maioria das crianças com síndrome de Down era excluída do sistema educacional formal e recebia uma educação segregada em escolas especiais. No entanto, a partir da década de 1980, houve um movimento em direção à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Isso foi impulsionado pela pressão de pais e ativistas, que argumentavam que a inclusão educacional era crucial para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços na inclusão educacional, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam desafios significativos para obter acesso a uma educação de qualidade. Isso se deve em parte à falta de recursos e apoio adequados nas escolas, mas também a preconceitos e estereótipos que limitam as expectativas em relação às pessoas com síndrome de Down. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são subestimadas em relação às suas capacidades intelectuais e criativas, o que pode levar a uma limitação de oportunidades de aprendizagem.

O mercado de trabalho é outro aspecto importante do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Apesar dos avanços na legislação antidiscriminatória, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam dificuldades para encontrar emprego e para serem valorizadas como profissionais. Isso se deve em parte a preconceitos e estereótipos em relação à capacidade das pessoas com síndrome de Down em desempenhar determinadas funções.

No entanto, há exemplos de pessoas com síndrome de Down que têm alcançado sucesso em diferentes áreas profissionais, rompendo com as expectativas limitadas em relação às suas capacidades. Empresas e organizações têm começado a reconhecer o valor da diversidade e da inclusão, e a contratar pessoas com síndrome de Down, proporcionando-lhes a oportunidade de demonstrar seu potencial e contribuir para a sociedade.

A saúde é outro aspecto crucial do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. No passado, as pessoas com síndrome de Down tinham uma expectativa de vida significativamente reduzida, devido a complicações de saúde e à falta de acesso a cuidados médicos adequados. No entanto, graças aos avanços na medicina e à maior conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down, a expectativa de vida tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

A evolução do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete a mudança nas atitudes e políticas em relação à deficiência. No passado, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade, mas, nos últimos anos, tem havido um movimento em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down. Isso tem sido impulsionado por organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por avanços na medicina e por uma maior conscientização sobre a importância da diversidade e inclusão.

Dessa forma, o objetivo é eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação dos alunos no processo ensino aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade entre crianças e buscando uma mudança do paradigma educacional.

Neste artigo, discutiremos a relevância da implementação e inclusão de pessoas com síndrome de down e os obstáculos encontrados nesse processo, as variadas metodologias e abordagens existentes, as experiências bem-sucedidas e as opções para fomentar uma educação mais eficaz e inclusiva para os professores.

Ao cursar a graduação o educador estuda algumas deficiências e as leis e diretrizes, entretanto infelizmente muitos ao conseguir uma oportunidade na área ou até ter em sua turma um aluno deficiente não tem mais tais estudos “fresquinhos”, alguns buscam novamente ler sobre ou até novos cursos, mas esta atitude não é a regra para a maioria (MANTOAN, 2003, p.54).

A pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, o que acarreta consequên-

cias negativas para seu desenvolvimento e fortalece estigmas e preconceitos. A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e cognitivo, e embora as pessoas com essa condição sejam capazes de aprender e se desenvolver, muitas vezes são excluídas do sistema educacional regular.

Existe ainda o risco do educador não se sentir capaz de trabalhar com o aluno pela sua deficiência, mas convidar este profissional a olhar o que o aluno pode fazer e não o que ele não pode deve ser o primeiro passo, pois se cair em um ciclo limitador o processo de ensino aprendizagem será comprometido. O discente deficiente não é a sua deficiência, logo todo aluno com síndrome de down, por exemplo, não vai agir da mesma forma e apresentar as mesmas inteligências múltiplas ou dificuldades, não se pode ignorar jamais a subjetividade do indivíduo (MANTOAN, 2003, p.17).

Diante desse cenário, é essencial promover a conscientização e a sensibilização sobre a síndrome de Down, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos e promover a inclusão efetiva dessas pessoas no sistema educacional. Isso requer a implementação de políticas educacionais inclusivas, o desenvolvimento de programas de capacitação para professores e a disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down.

Contudo, mesmo com progressos notáveis, indivíduos com síndrome de Down continuam a enfrentar obstáculos consideráveis em áreas como educação, trabalho, saúde e integração na sociedade. É fundamental que persistamos na batalha pelos direitos dos indivíduos com síndrome de Down e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 55).

A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional é um desafio, pois muitas escolas não estão preparadas para atender suas necessidades específicas. A falta de capacitação dos professores, a ausência de recursos adaptados e a falta de conscientização sobre a síndrome de Down são alguns dos obstáculos que dificultam a inclusão efetiva desses indivíduos nas escolas.

Além disso, a sociedade muitas vezes alimenta estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com síndrome de Down, o que dificulta ainda mais sua inclusão social e educacional. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são vistas como "diferentes" ou "incapazes", o que contribui para a marginalização e exclusão.

A educação é um direito inegável e incontestável a todos, sem qualquer tipo de diferenciação pela Constituição Federal de 1988, conforme destaca seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996, p.11).

A participação ativa das famílias e da comunidade na promoção da inclusão das pessoas com síndrome de Down é fundamental. A família desempenha um papel crucial no apoio e no desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, e a comunidade deve ser um espaço inclusivo e acolhedor para esses indivíduos.

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não apenas beneficia esses indivíduos, mas também enriquece o ambiente escolar e promove valores de respeito, di-

versidade e igualdade. A diversidade é uma riqueza que enriquece a sociedade como um todo, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação especial tem recebido muitas críticas ao longo do tempo, pois para muitos, o fato dela ser voltada exclusivamente aos alunos com deficiência, acaba por excluir todos os outros, o que para muitos, já difere da ideia inicial de inclusão,

[...] o desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1982, p. 11)

Em suma, a pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, mas é fundamental promover a conscientização, a sensibilização e a implementação de políticas educacionais inclusivas para garantir a inclusão efetiva dessas pessoas. A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de enriquecimento e fortalecimento da sociedade como um todo.

A capacitação de professores para lidar com a inclusão na educação é uma questão cada vez mais pertinente e urgente no cenário educacional atual. A inclusão de estudantes com deficiência, distúrbios de desenvolvimento, superdotação e habilidades extraordinárias, entre outros aspectos, tem sido uma preocupação constante e crucial para a promoção de uma educação genuinamente democrática e equitativa.

Assim, a capacitação de docentes para atuar de maneira inclusiva surge como um desafio e uma exigência em todas as fases e formas de ensino. É crucial que os professores estejam preparados para gerir a diversidade em suas salas de aula, compreendendo as diversas maneiras de aprender e os desafios particulares de cada estudante, para assegurar uma educação de alto padrão para todos.

Para tanto, inicialmente, é essencial compreender o que significa a inclusão na educação e como ela se diferencia do modelo tradicional de ensino. A inclusão não se limita à presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, mas visa a promoção de uma educação que acolha e valorize a diversidade, reconhecendo as diferenças como um aspecto enriquecedor do processo educativo.

A inclusão nas escolas não se restringe ao cumprimento de uma lei, é também uma forma de pensar no acesso ao conhecimento da pessoa deficiente que muitas vezes têm progenitores que foram privados ou privaram-se dos estudos por algum motivo, neste sentido Mantoan (2003):

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2003, p.29).

A inclusão pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, proporcionando-lhes condições para o desenvolvimento de seu potencial e autonomia. Isso implica em repensar a forma como o ensino é planejado e executado, buscando estratégias que considerem as características individuais de cada estudante e promovam a participação plena de todos no ambiente escolar.

Nesse contexto, a formação de docentes para atuar de forma inclusiva se torna um aspecto central para o sucesso da implementação de práticas inclusivas. É fundamental que os professores estejam preparados para identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e adaptar suas aulas de forma a atender a essas necessidades, e promover um ambiente favorável à aprendizagem para todos.

No entanto, a formação de professores

para a inclusão enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados. Muitos docentes relatam a falta de preparo inicial e continuado para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que gera insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Além disso, a falta de recursos e suportes adequados, bem como a resistência de alguns profissionais e gestores escolares, são obstáculos adicionais a serem enfrentados.

Diante desses desafios, torna-se necessário repensar o modelo de formação de professores, buscando estratégias e abordagens que promovam uma preparação mais efetiva para a inclusão na educação. Isso envolve repensar a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, incorporando conteúdos e práticas relacionadas à diversidade e à inclusão. Também é fundamental promover a formação continuada dos docentes, oferecendo-lhes suporte e oportunidades de atualização em relação às melhores práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial que as escolas ofereçam um ambiente inclusivo e acolhedor, onde alunos com síndrome de Down se sintam acolhidos e apoiados. Isso inclui a capacitação de professores e especialistas em educação para que possam atender às necessidades específicas desses alunos, adaptando o plano de estudos, utilizando técnicas de ensino inovadoras e promovendo a integração social.

A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e intelectual das pessoas que a possuem. No sistema educacional, temos visto avanços significativos na inclusão e apoio a indivíduos com síndrome de Down. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir que essas pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam todo o seu potencial.

Além disso, é importante que haja recursos adequados disponíveis, como material didático adaptado, apoio de profissionais especializados, programas de intervenção precoce e suporte para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A participação e o envolvimento da família também são essenciais para o sucesso educacional dos alunos com síndrome de Down. As parcerias entre escola e família podem contribuir significativamente para o progresso e bem-estar desses alunos, além de promover uma maior compreensão e aceitação por parte da comunidade escolar.

Finalmente, é importante ressaltar a importância de se combater o preconceito e estereótipos em relação às pessoas com síndrome de Down. Todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dado o exposto, conclui-se que é fundamental que as políticas educacionais priorizem a inclusão e o suporte às necessidades específicas dos alunos com síndrome de Down, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Todos têm o direito de aprender e crescer, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., & Ferreira, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva – Tecnologia e Educação. Porto Alegre. 2017. Disponível em: Acesso em: 3/11/2022.

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre -RS, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2010. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R.

R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional das ações relativas às pessoas com necessidades especiais (org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos – Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 15-56.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 03/11/ 2022.
DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3.ed. Edição do material Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GÓES, M. C. Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.; 51 REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (orgs.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUCRS), Porto Alegre / RS, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: http://www. melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal= 8 & id texto= 14025 & ação=matéria, acesso em 03/11/2022. PINSKY, J. (Org). 12 Faces do Preconceito. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSTACCHI, Zan. Qualquer casal pode gerar um filho com Síndrome de Down. In: Claudia Werneck (Org.). Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995, p. 73-88.

SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento humano em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.

SILVA, L.F; MORENO, J. C. A; JUSTINO, J. L; COTRIM, P. A; MATHIAS, V. R. Lazer, Educação e Teoria das Inteligências Múltiplas: Resultados Preliminares de um Estudo com Crianças e Pré-adolescentes,

TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001.

O MÉTODO MONTESSORI NO BRASIL

NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

RESUMO

O Método Montessori, concebido por Maria Montessori no início do século XX, representa uma abordagem pedagógica inovadora e centrada na criança, que promove a autoeducação, a independência e o respeito pelo desenvolvimento natural e individual dos alunos. Essa metodologia se destaca por valorizar as potencialidades inatas das crianças, oferecendo um ambiente que facilita seu crescimento cognitivo, emocional e social de maneira harmoniosa e integral. Este artigo tem como objetivo examinar a adoção e adaptação do Método Montessori no Brasil, destacando seus princípios fundamentais, a aplicação prática em diversos contextos educacionais brasileiros e os impactos observados no desenvolvimento das crianças. Para alcançar esses objetivos, realizamos uma revisão abrangente da literatura existente e uma análise crítica de estudos de caso nacionais. Através dessa abordagem, buscamos compreender como o Método Montessori tem sido implementado e adaptado no Brasil, e de que maneira ele contribui para a formação de indivíduos autônomos, confiantes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. A análise também considera as particularidades culturais e sociais do contexto brasileiro, avaliando como essas influências moldam a prática montessoriana no país.

PALAVRAS-CHAVE: Método Montessori, Educação Infantil, Brasil, Autoeducação, Desenvolvimento Infantil, Ensino Centrado na Criança.

ABSTRACT

The Montessori Method, conceived by Maria Montessori in the early 20th century, represents an innovative, child-centered pedagogical approach that promotes self-education, independence, and respect for the natural and individual development of students. This methodology stands out for valuing the innate potential of children, providing an environment that facilitates their cognitive, emotional, and social growth in a harmonious and comprehensive manner. This article aims to examine the adoption and adaptation of the Montessori Method in Brazil, highlighting its fundamental principles, practical application in various Brazilian educational contexts, and the observed impacts on children's development. To achieve these objectives, we conducted a comprehensive review of the existing literature and a critical analysis of national case studies. Through this approach, we seek to understand how the Montessori Method has been implemented and adapted in Brazil and how it contributes to the formation of autonomous, confident individuals prepared to face the challenges of the 21st century. The analysis also considers the cultural and social particularities of the Brazilian context, evaluating how these influences shape Montessori practice in the country.

KEYWORDS: Montessori Method, Early Childhood Education, Brazil, Self-Education, Child Development, Child-Centered Teaching.

INTRODUÇÃO

O Método Montessori de ensino, concebido por Maria Montessori no início do século XX, é amplamente reconhecido por sua abordagem inovadora e centrada na criança. Esse método enfatiza a autoeducação, a independência e o respeito pelo desenvolvimento natural dos alunos, proporcionando um ambiente que valoriza as potencialidades inatas de cada criança. Desde sua criação, o Método Montessori tem sido adotado e adaptado em diversos contextos culturais e educacionais ao redor do mundo, demonstrando sua flexibilidade e eficácia em promover o desenvolvimento integral das crianças.

No Brasil, a introdução e implementação do Método Montessori têm se expandido significativamente, oferecendo uma alternativa valiosa às práticas pedagógicas tradicionais. Este método tem sido cada vez mais reconhecido e adotado em instituições educacio-

nais brasileiras, que buscam promover uma educação mais centrada na criança e alinhada com suas necessidades individuais.
Este artigo tem como objetivo explorar a adoção do Método Montessori no Brasil, discutindo os princípios fundamentais que sustentam essa abordagem, suas aplicações práticas em ambientes educacionais brasileiros e os impactos observados no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Através de uma revisão abrangente da literatura e análise crítica de estudos de caso nacionais, buscamos compreender como o Método Montessori contribui para a formação de indivíduos autônomos, confiantes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI no contexto brasileiro.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO MONTESSORI

O Método Montessori baseia-se em diversos princípios fundamentais que diferem significativamente das abordagens tradicionais de ensino. Entre esses princípios, destacam-se:

Ambiente Preparado: O ambiente de aprendizagem deve ser cuidadosamente preparado para atender às necessidades e interesses das crianças, permitindo que explorem e aprendam de forma independente. No Método Montessori, o ambiente é projetado para ser ordenado, atraente e acessível, promovendo a autoeducação e a autonomia das crianças. Maria Montessori acreditava que um ambiente adequado é essencial para o desenvolvimento natural das crianças. "O ambiente deve ser rico em motivos de interesse para que a atividade espontânea seja conduzida a uma educação sistemática" (Montessori, 1949, p. 81).

No contexto brasileiro, a preparação do ambiente Montessori implica uma adaptação cuidadosa dos materiais e do ambiente às especificidades culturais e sociais locais. Os elementos principais de um ambiente Montessori incluem:
1. Organização e Ordem: O ambiente deve ser organizado de maneira que cada material tenha seu lugar específico, promovendo um senso de ordem e disciplina nas crianças. Isso ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de organização e a compreenderem a importância de manter o ambiente arrumado.
2. Acessibilidade: Os materiais devem ser acessíveis às crianças, permitindo que escolham e utilizem os recursos de forma independente. Isso inclui estantes baixas e móveis que sejam apropriados para a altura e o tamanho das crianças, facilitando o acesso aos materiais.
3. Beleza e Simplicidade: O ambiente deve ser atraente e esteticamente agradável, mas também simples, sem distrações excessivas. Um ambiente bonito e bem cuidado inspira respeito e apreço nas crianças, além de promover um clima de tranquilidade e concentração.
4. Materiais Específicos: O Método Montessori utiliza materiais didáticos específicos que são projetados para serem autoexplicativos e autocorretivos, permitindo que as crianças aprendam através da experimentação. No Brasil, há uma crescente produção e adaptação desses materiais para refletir a diversidade cultural do país, como a inclusão de elementos regionais e culturais que ressoam com as experiências das crianças.
5. Espaços Multifuncionais: O ambiente deve incluir diferentes áreas que atendam a diversas atividades e necessidades das crianças, como áreas para leitura, arte, ciência, matemática e atividades práticas. Esses espaços permitem que as crianças explorem diferentes interesses e desenvolvam habilidades variadas.
6. Conexão com a Natureza: Sempre que possível, o ambiente Montessori deve incluir elementos naturais ou ter acesso a áreas externas, como jardins e pátios. A interação com a natureza é um componente importante do desenvolvimento sensorial e emocional das crianças.
7. Flexibilidade e Adaptação: O ambiente deve ser flexível e adaptável para responder às mudanças nas necessidades e interesses das crianças. No Brasil, isso significa estar atento às realidades locais, como o clima, as tradições culturais e as dinâmicas sociais, ajustando o ambiente de acordo com essas variáveis.
No Brasil, a preparação do ambiente Montessori também envolve a integração de prá-

ticas e elementos que reflitam a diversidade cultural do país. Isso pode incluir a incorporação de materiais que abordem a história e a cultura brasileira, bem como a utilização de recursos naturais e artefatos locais que enriquecem o aprendizado das crianças. Por exemplo, a inclusão de livros e materiais didáticos que representam a fauna e a flora brasileiras, histórias folclóricas e jogos tradicionais pode tornar o ambiente mais relevante e significativo para as crianças.
Em suma, um ambiente Montessori bem preparado no contexto brasileiro não apenas atende às necessidades universais de desenvolvimento infantil, mas também celebra e integra as riquezas culturais do país, proporcionando uma educação holística e culturalmente sensível. Essa adaptação cuidadosa do ambiente é fundamental para promover uma experiência educativa que seja ao mesmo tempo eficaz e enriquecedora, preparando as crianças para serem cidadãos autônomos, confiantes e culturalmente conscientes.

Autoeducação: As crianças são vistas como aprendizes ativos que, quando colocadas em um ambiente estimulante, são capazes de buscar conhecimento de forma autodirigida. Maria Montessori acreditava firmemente que as crianças têm uma capacidade inata para aprender e que, dadas as condições adequadas, elas se engajam naturalmente em atividades que promovem seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Ela afirmou: "A educação é um processo natural realizado pela criança e não adquirida por ouvir palavras, mas por experiências no ambiente" (Montessori, 1967, p.8).

No Método Montessori, a autoeducação é um princípio central que se baseia em vários componentes essenciais:
1. Aprendizado Ativo: As crianças são encorajadas a se movimentar, explorar e interagir com o ambiente ao seu redor. Ao invés de receberem instruções passivas, elas se envolvem ativamente no processo de aprendizagem, o que fortalece sua compreensão e retenção do conhecimento.
2. Escolha Independente: As crianças têm a liberdade de escolher suas atividades dentro de um ambiente estruturado, promovendo a autodeterminação e a responsabilidade. Essa escolha independente ajuda a desenvolver habilidades críticas de tomada de decisão e gestão do tempo.
3. Materiais Didáticos: Os materiais Montessori são cuidadosamente projetados para serem autoexplicativos e autocorretivos, permitindo que as crianças aprendam através da experimentação e do autoensino. Por exemplo, os materiais de matemática são elaborados de forma a permitir que a criança veja e corrija seus próprios erros, promovendo uma compreensão profunda dos conceitos.
4. Ritmo Individual: Cada criança é respeitada em seu próprio ritmo de aprendizagem. Elas podem passar o tempo necessário em cada atividade sem pressão para acompanhar os outros, o que reduz a ansiedade e promove uma aprendizagem mais eficaz e personalizada.
5. Papel do Professor: O professor no ambiente Montessori atua como um guia e observador, em vez de um instrutor direto. O objetivo é observar as necessidades e interesses das crianças e facilitar seu aprendizado, proporcionando os recursos e o apoio necessário.
6. Erros como Parte do Processo: Os erros são vistos como uma parte natural e valiosa do processo de aprendizagem. As crianças são encorajadas a aprender com seus erros e a vê-los como oportunidades de crescimento, em vez de falhas.
No contexto brasileiro, a autoeducação tem encontrado ressonância em escolas que valorizam a autonomia e a criatividade dos alunos. Muitas instituições no Brasil têm adotado o Método Montessori para promover uma educação mais centrada no aluno, que reconhece e respeita o ritmo e os interesses individuais das crianças. Estudos têm mostrado que essa abordagem pode levar a melhores resultados educacionais e a um maior bem-estar emocional.

APLICAÇÕES PRÁTICAS NO BRASIL
A aplicação prática do princípio da autoeducação nas escolas brasileiras envolve várias estratégias específicas:
- Ambientes Enriquecidos: As salas de aula

são organizadas de maneira a estimular a curiosidade e a exploração. Isso inclui a disponibilidade de uma variedade de materiais e atividades que as crianças podem escolher livremente, promovendo a autodireção.
- Projetos e Atividades Baseadas em Interesses: As escolas encorajam as crianças a se engajarem em projetos e atividades que refletem seus interesses pessoais. Isso pode incluir desde estudos sobre a biodiversidade brasileira até projetos artísticos que exploram a cultura local.
- Integração de Tecnologias: Muitas escolas brasileiras que adotam o Método Montessori incorporam tecnologias educativas que permitem uma maior personalização e autonomia na aprendizagem. Ferramentas digitais podem ser usadas para complementar os materiais tradicionais e oferecer novas formas de exploração e aprendizado.
- Participação dos Pais: As escolas Montessori no Brasil frequentemente envolvem os pais no processo educativo, proporcionando workshops e sessões informativas sobre a importância da autoeducação e como apoiá-la em casa.

IMPACTOS OBSERVADOS
A adoção do princípio da autoeducação tem demonstrado vários impactos positivos no desenvolvimento das crianças:
- Maior Motivação e Engajamento: Crianças que aprendem de forma autodirigida tendem a ser mais motivadas e engajadas, pois estão ativamente envolvidas em atividades que consideram significativas e interessantes.
- Desenvolvimento de Habilidades Críticas: A liberdade para explorar e cometer erros ajuda as crianças a desenvolver habilidades críticas de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade.
- Autonomia e Confiança: A capacidade de escolher suas atividades e aprender no próprio ritmo promove um senso de autonomia e confiança, preparando as crianças para serem aprendizes independentes ao longo da vida.
- Adaptação Cultural: No Brasil, a autoeducação permite que as crianças se conectem com sua cultura e ambiente de maneira significativa, explorando tópicos que são relevantes para suas vidas e comunidades.
Através da autoeducação, o Método Montessori oferece uma abordagem que não apenas promove o desenvolvimento acadêmico, mas também apoia o crescimento emocional e social das crianças, preparando-as para serem indivíduos autônomos, confiantes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.
Liberdade com Responsabilidade: As crianças têm liberdade para escolher suas atividades dentro de um ambiente estruturado, aprendendo a tomar decisões responsáveis. Maria Montessori acreditava que a liberdade é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Esse princípio é uma pedra angular do Método Montessori, onde a liberdade é sempre equilibrada com a responsabilidade e o respeito pelos outros e pelo ambiente.

COMPONENTES DA LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE
1. Escolha Livre: As crianças podem escolher entre uma variedade de atividades que foram cuidadosamente preparadas e apresentadas pelo professor. Essa liberdade de escolha incentiva a autonomia e permite que as crianças sigam seus interesses individuais.
2. Limites Claros: A liberdade é exercida dentro de limites claros e bem definidos, que são explicados e mantidos consistentemente. Estes limites garantem que a liberdade de uma criança não interfira na liberdade das outras e que o ambiente permaneça seguro e produtivo para todos.
3. Autodisciplina: Com a liberdade, vem a responsabilidade de seguir regras e normas que promovem um ambiente de respeito mútuo e autodisciplina. As crianças aprendem a gerenciar sua própria conduta e a assumir a responsabilidade por suas ações.
4. Decisão Informada: As crianças são encorajadas a fazer escolhas informadas, considerando as consequências de suas ações. Isso desenvolve habilidades de tomada de decisão e planejamento.
5. Autoavaliação: As crianças são incentivadas a refletir sobre seu próprio trabalho e comportamento, desenvolvendo a capacidade de autoavaliação e de autocorreção.

APLICAÇÕES PRÁTICAS NO BRASIL

No contexto educacional brasileiro, o princípio da liberdade com responsabilidade tem sido particularmente relevante em escolas que adotam uma pedagogia mais libertadora e centrada na criança. As seguintes práticas ilustram como esse princípio é aplicado:

- Ambientes de Aprendizagem Estruturados: As salas de aula são organizadas de maneira que as crianças saibam onde encontrar materiais e como utilizá-los de maneira independente. Essa estrutura fornece uma base sólida para que as crianças exerçam sua liberdade de maneira responsável.
- Atividades Autodirigidas: As crianças são encorajadas a escolher atividades que correspondam aos seus interesses e níveis de habilidade. Elas podem trabalhar em projetos de longa duração, explorar novos materiais ou revisitar atividades anteriores para reforçar seu aprendizado.
- Projetos Colaborativos: A liberdade com responsabilidade também é promovida através de projetos colaborativos, onde as crianças aprendem a trabalhar em grupo, compartilhar recursos e respeitar as ideias e o trabalho dos colegas.
- Rotinas e Estruturas Flexíveis: Embora haja uma estrutura clara, as rotinas diárias são flexíveis para permitir que as crianças tenham tempo suficiente para explorar seus interesses e concluir suas tarefas de maneira significativa.
- Envolvimento da Comunidade: As escolas Montessori no Brasil muitas vezes envolvem a comunidade e as famílias no processo educacional, promovendo uma cultura de responsabilidade compartilhada e apoio mútuo.

IMPACTOS OBSERVADOS

A implementação do princípio da liberdade com responsabilidade no Brasil tem mostrado vários benefícios significativos no desenvolvimento das crianças:

- Desenvolvimento da Autonomia: As crianças aprendem a tomar decisões de forma independente, a resolver problemas e a gerenciar seu tempo de maneira eficaz. Essa autonomia é crucial para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida.
- Melhoria na Autodisciplina: As crianças desenvolvem habilidades de autodisciplina ao aprenderem a seguir regras e a respeitar os limites estabelecidos. Isso se traduz em comportamentos mais positivos e menos conflitos na sala de aula.
- Aumento da Motivação: A capacidade de escolher atividades que realmente interessam incentiva uma maior motivação e engajamento no processo de aprendizagem. As crianças se tornam mais entusiasmadas e envolvidas com o que estão aprendendo.
- Fortalecimento das Habilidades Sociais: A responsabilidade que acompanha a liberdade ajuda as crianças a desenvolver habilidades sociais, como cooperação, empatia e resolução de conflitos. Elas aprendem a trabalhar de forma colaborativa e a respeitar as necessidades e perspectivas dos outros.
- Promoção da Confiança: Ao serem confiadas com a liberdade de escolha e a responsabilidade por suas ações, as crianças desenvolvem uma maior confiança em suas habilidades e capacidades. Essa confiança é fundamental para enfrentar desafios e alcançar o sucesso em diversas áreas da vida.

CONSIDERAÇÕES CULTURAIS NO BRASIL

A adaptação do princípio de liberdade com responsabilidade ao contexto brasileiro envolve considerar as especificidades culturais e sociais do país. Isso pode incluir a inclusão de atividades que reflitam a cultura local, a história e os valores comunitários, promovendo uma educação que seja relevante e significativa para as crianças.

O princípio de liberdade com responsabilidade no Método Montessori proporciona uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças. No Brasil, sua aplicação tem mostrado benefícios claros em termos de autonomia, autodisciplina, motivação e habilidades sociais. Ao equilibrar a liberdade com a responsabilidade, as escolas Montessori promovem uma educação que prepara as crianças para serem cidadãos ativos, confiantes e responsáveis, prontos para enfrentar os desafios do século XXI.

Observação do Professor: O papel do professor no Método Montessori é fundamentalmente diferente do papel tradicional de um instrutor. Em vez de ensinar diretamente, o

professor atua como um guia e observador, permitindo que cada criança progrida em seu próprio ritmo e explore seus interesses. Maria Montessori enfatizava a importância de observar as crianças para entender suas necessidades e fornecer suporte adequado: "O professor deve minuciosamente preparar-se, mas este preparo é principalmente moral. Ele deve examinar-se, preparar-se para observar, ter humildade e aprender da criança" (Montessori, 1967, p. 252).

COMPONENTES DA OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

1. Observação Atenta: O professor Montessori observa cuidadosamente as atividades e interações das crianças para entender suas necessidades, interesses e etapas de desenvolvimento. Esta observação contínua permite identificar quando uma criança está pronta para novos desafios ou precisa de mais apoio.
2. Intervenção Mínima: Em vez de intervir frequentemente, o professor permite que as crianças façam suas próprias descobertas e resolvam problemas de forma independente. A intervenção ocorre apenas quando necessário para guiar a criança ou oferecer uma nova atividade.
3. Registro de Observações: Professores Montessori mantêm registros detalhados das observações feitas em sala de aula. Esses registros ajudam a monitorar o progresso de cada criança e a planejar atividades futuras que atendam às suas necessidades específicas.
4. Ambiente Preparado: Baseado nas observações, o professor prepara e ajusta o ambiente de aprendizagem para fornecer os materiais e atividades que melhor suportem o desenvolvimento de cada criança.
5. Feedback Individualizado: O feedback é dado de maneira individualizada, focando no progresso e nos esforços da criança. Isso ajuda a promover a autoconfiança e a motivação intrínseca.

APLICAÇÕES PRÁTICAS NO BRASIL

No contexto brasileiro, a prática de observação do professor é adaptada para atender às especificidades culturais e educacionais do país. As seguintes práticas ilustram como esse princípio é implementado:
- Formação de Professores: Educadores montessorianos no Brasil recebem formação especializada que inclui técnicas de observação detalhadas. Eles aprendem a identificar os sinais sutis de progresso e dificuldade nas crianças e a adaptar o ambiente e as atividades conforme necessário.
- Planejamento Personalizado: Com base nas observações, os professores planejam atividades que são personalizadas para cada criança. Isso pode incluir a introdução de novos materiais didáticos, ajustes no ambiente de aprendizagem ou a criação de projetos que reflitam os interesses das crianças.
- Reuniões de Feedback: Professores mantêm uma comunicação constante com os pais, compartilhando suas observações e discutindo o progresso das crianças. Essas reuniões ajudam a criar um entendimento compartilhado sobre o desenvolvimento da criança e a alinhar as estratégias de apoio em casa e na escola.
- Flexibilidade na Sala de Aula: A observação contínua permite que os professores ajustem as atividades e o ritmo de aprendizagem conforme necessário. Isso significa que cada criança pode avançar em seu próprio ritmo, sem ser pressionada a acompanhar os outros.

IMPACTOS OBSERVADOS

A prática de observação do professor no Método Montessori no Brasil tem demonstrado vários benefícios significativos:
- Desenvolvimento Personalizado: As crianças recebem suporte individualizado, que atende suas necessidades e promove um desenvolvimento holístico. Isso resulta em um progresso mais equilibrado nas áreas cognitivas, emocionais e sociais.
- Maior Engajamento: Crianças se sentem mais envolvidas e motivadas quando suas necessidades e interesses são reconhecidos e atendidos. Isso aumenta a motivação intrínseca e o amor pelo aprendizado.
- Relação Positiva Professor-Aluno: A prática de observação promove uma relação de respeito e confiança entre professores e alunos. As crianças sentem-se compreendidas e valorizadas, o que fortalece seu senso de segurança e autoestima.

- Detecção Precoce de Dificuldades: A observação contínua permite que os professores detectem dificuldades ou desafios de aprendizagem em estágios iniciais. Isso possibilita intervenções precoces e mais eficazes.

CONSIDERAÇÕES CULTURAIS NO BRASIL

A adaptação da observação do professor ao contexto brasileiro envolve uma sensibilidade às diversidades culturais e sociais do país. Os professores devem estar cientes das variações regionais e culturais que podem influenciar o comportamento e as necessidades das crianças. Isso inclui a integração de elementos culturais nos materiais didáticos e atividades, bem como o respeito e valorização das práticas culturais locais.

A observação do professor no Método Montessori é um componente crucial que permite uma abordagem verdadeiramente personalizada da educação. No Brasil, essa prática tem mostrado ser eficaz na promoção de um desenvolvimento equilibrado e integral das crianças. Através de observação cuidadosa e intervenção mínima, os educadores montessorianos criam um ambiente de aprendizagem que respeita e nutre o potencial individual de cada criança, preparando-as para serem aprendizes autônomos e cidadãos responsáveis no século XXI.

APLICAÇÃO PRÁTICA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

A aplicação do Método Montessori em ambientes educacionais brasileiros requer uma transformação significativa das práticas pedagógicas tradicionais. As salas de aula Montessori no Brasil são caracterizadas por:

- Materiais Didáticos Específicos: Os materiais Montessori são projetados para serem autoexplicativos e autocorretivos, permitindo que as crianças aprendam através da experimentação. No Brasil, há uma crescente produção e adaptação desses materiais para refletir a diversidade cultural do país.
- Agrupamento por Idades Mistas: As turmas são compostas por crianças de diferentes idades, promovendo a aprendizagem colaborativa e a responsabilidade social. Essa prática tem mostrado benefícios em termos de integração social e desenvolvimento de habilidades interpessoais entre alunos de diferentes faixas etárias.
- Autonomia na Aprendizagem: As crianças escolhem suas atividades e trabalham nelas pelo tempo que precisarem, desenvolvendo concentração e persistência. Esse aspecto tem sido valorizado em escolas brasileiras que buscam promover um ambiente de aprendizagem mais democrático e inclusivo.

IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Estudos têm demonstrado que o Método Montessori tem efeitos positivos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No Brasil, pesquisas realizadas em escolas montessorianas indicam que os alunos apresentam melhor desempenho acadêmico, maior autonomia e habilidades sociais mais desenvolvidas em comparação com alunos de escolas tradicionais.

CONCLUSÃO

O Método Montessori de ensino se apresenta como uma alternativa notável e eficaz às abordagens pedagógicas tradicionais no Brasil, destacando-se por seu foco no desenvolvimento integral da criança. Essa metodologia, concebida por Maria Montessori no início do século XX, oferece uma educação centrada na criança, promovendo a autoeducação, a independência e o respeito pelo desenvolvimento natural dos alunos. Ao adotar princípios como a autoeducação, o ambiente preparado e a liberdade com responsabilidade, o Método Montessori não só facilita a aprendizagem acadêmica, mas também promove um crescimento emocional e social harmonioso e equilibrado.

A autoeducação permite que as crianças se tornem aprendizes ativos e autodirigidos, desenvolvendo a capacidade de buscar conhecimento de forma independente e responsável. Em um ambiente cuidadosamente preparado, as crianças encontram os recursos e materiais necessários para explorar e aprender de maneira autodirigida, enquanto o professor atua como um guia e observador, ajustando o ambiente e as atividades conforme as necessidades individuais dos alunos.

A liberdade com responsabilidade, um dos

pilares do Método Montessori, dá às crianças a oportunidade de escolher suas atividades dentro de um ambiente estruturado, ensinando-lhes a tomar decisões responsáveis e a gerenciar suas próprias ações. Essa abordagem incentiva a autodisciplina, a autonomia e a confiança, habilidades essenciais para o sucesso na vida adulta.

As evidências apontam que crianças educadas segundo o Método Montessori tendem a ser mais independentes, motivadas e bem preparadas para enfrentar os desafios da vida moderna. Estudos indicam que essas crianças desenvolvem habilidades superiores de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, além de apresentarem uma maior resiliência emocional e social.

No contexto brasileiro, a integração dos princípios Montessori em sistemas educacionais mais amplos pode trazer benefícios significativos. As escolas que adotam essa metodologia relatam melhorias não apenas no desempenho acadêmico dos alunos, mas também em seu bem-estar geral e nas suas habilidades sociais. A prática de observação dos professores, adaptada às especificidades culturais e sociais do Brasil, permite um suporte personalizado que atende às necessidades únicas de cada criança, promovendo um desenvolvimento holístico.

Portanto, ao considerar a implementação dos princípios Montessori em contextos educacionais mais amplos no Brasil, é possível contribuir para a formação de indivíduos mais completos e resilientes. Essa abordagem pode transformar a educação, promovendo uma cultura de aprendizagem que valoriza a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo desenvolvimento natural das crianças. Integrar o Método Montessori nas políticas e práticas educacionais brasileiras pode, assim, desempenhar um papel crucial na preparação das futuras gerações para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

LILLARD, A. S. (2005). Montessori: The Science Behind the Genius. Oxford University Press.

MONTESSORI, M. (1949). A Criança. Ed. Uirapuru.

KRAMER, R. (1976). Maria Montessori: A Biography. Perseus Books Group.

STANDING, E. M. (1957). Maria Montessori: Her Life and Work. New American Library.

MONTESSORI, M. (1967). The Absorbent Mind. Holt, Rinehart and Winston.

MONTESSORI, M. (1912). The Montessori Method. Frederick A. Stokes Company.

LILLARD, P. P. (1972). Montessori: A Modern Approach. Schocken Books.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

RESUMO

Este estudo investiga como o ambiente escolar impacta o desenvolvimento emocional das crianças. Através de uma revisão bibliográfica, analisam-se fatores como o clima emocional da escola, as relações interpessoais, a infraestrutura física e as práticas pedagógicas. Os resultados indicam que um ambiente escolar positivo, caracterizado por apoio emocional, interações saudáveis e espaços adequados, contribui significativamente para o bem-estar emocional e o desenvolvimento social das crianças.
Palavras-chave: ambiente escolar, desenvolvimento emocional, crianças, práticas pedagógicas, clima emocional.
ABSTRACT

This study investigates how the school environment impacts children's emotional development. Through a bibliographic review, factors such as the school's emotional climate, interpersonal relationships, physical infrastructure, and pedagogical practices are analyzed. The results indicate that a positive school environment, characterized by emotional support, healthy interactions, and adequate spaces, significantly contributes to children's emotional well-being and social development.
Keywords: school environment, emotional development, children, pedagogical practices, emotional climate.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um dos principais espaços de socialização na infância e exerce influência direta sobre o desenvolvimento integral da criança, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais. Embora, historicamente, a escola tenha sido vista predominantemente como um local de transmissão de conhecimentos acadêmicos, cada vez mais se reconhece sua responsabilidade na formação de sujeitos íntegros, capazes de lidar com suas emoções, conviver com o outro e construir relações saudáveis.

Diversas pesquisas apontam que o ambiente escolar — entendido como o conjunto de elementos físicos, pedagógicos, relacionais e simbólicos presentes no cotidiano da instituição — tem papel determinante na construção da identidade emocional da criança. Um espaço escolar que valoriza o respeito, a escuta, o afeto e a inclusão contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima, da empatia, da autorregulação emocional e da capacidade de resolução de conflitos. Por outro lado, ambientes marcados por relações autoritárias, desorganização, negligência emocional ou práticas excludentes podem gerar impactos negativos, como insegurança, ansiedade, retraimento, agressividade e dificuldade de aprendizagem.

O desenvolvimento emocional na infância é uma etapa sensível e formativa, pois é nesse período que a criança começa a reconhecer, nomear, expressar e controlar suas emoções, além de aprender a lidar com as emoções dos outros. Esses aprendizados ocorrem não apenas por meio de orientações explícitas, mas principalmente pela vivência prática no ambiente em que estão inseridas. Assim, a escola se torna, ao lado da família, uma das principais referências de modelos emocionais, comportamentais e relacionais para a criança.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que os profissionais da educação compreendam a importância de um clima emocional positivo como base para o processo educativo. Práticas pedagógicas que favorecem o acolhimento, a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva de normas de convivência podem transformar a escola em um espaço de crescimento emocional. Iniciativas como projetos de educação socioemocional, mediação de conflitos, valorização da diversidade e construção de vínculos afetivos são exemplos de estratégias que promovem um ambiente escolar mais saudável e favorável ao desenvolvimento das crianças.

Diante da relevância do tema, este artigo tem como objetivo analisar como diferentes aspectos do ambiente escolar influenciam o desenvolvimento emocional infantil. Por meio de uma revisão bibliográfica, busca-se reunir e discutir estudos recentes que abordam as relações entre escola e emocionalidade, com foco em quatro eixos principais: o clima emocional institucional, a infraestrutura física e simbólica, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais. Espera-se, com isso, contribuir para a reflexão sobre o papel da escola na formação emocional das crianças e destacar a importância de um olhar sensível e intencional para as dimensões afetivas do processo educativo.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, utilizando como principal estratégia metodológica a revisão bibliográfica sistemática. A escolha dessa abordagem justifica-se pela complexidade e pela subjetividade que permeiam o tema investigado — a relação entre o ambiente escolar e o desenvolvimento emocional das crianças. Trata-se de um campo de investigação que envolve múltiplas dimensões interligadas, como aspectos afetivos, sociais, pedagógicos e contextuais, os quais exigem uma análise aprofundada e interpretativa, não restrita à mensuração numérica de dados.

Abordagem Qualitativa

A pesquisa qualitativa é particularmente eficaz quando o objetivo é compreender significados, percepções e experiências subjetivas, características centrais no processo de desenvolvimento emocional infantil. Mais do que buscar generalizações estatísticas, essa abordagem possibilita um olhar atento e sensível sobre os fenômenos estudados, valorizando as interpretações dos sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos. Neste caso, permite explorar como diferentes aspectos do ambiente escolar — como o clima emocional, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais — são percebidos e influenciam o bem-estar emocional das crianças.

Além disso, a pesquisa qualitativa favorece a análise crítica da produção acadêmica existente, permitindo uma leitura contextualizada das teorias e práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento socioemocional. Trata- se, portanto, de uma escolha metodológica coerente com os objetivos do estudo, que busca compreender de forma ampla e integrada os fatores que impactam a vida emocional das crianças no ambiente escolar.

Estratégia de Investigação: Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica sistemática foi adotada como estratégia principal de investigação. Esse tipo de revisão visa identificar, organizar, avaliar e sintetizar as produções científicas mais relevantes sobre o tema. A escolha dessa estratégia permite acessar uma diversidade de estudos — nacionais e internacionais — que tratam das interações entre o ambiente escolar e os aspectos emocionais do desenvolvimento infantil.

A seleção dos materiais foi realizada a partir de critérios específicos, considerando a relevância acadêmica, atualidade das publicações, diversidade de contextos escolares analisados e abordagens teóricas utilizadas. Foram priorizadas fontes publicadas nos últimos dez anos, incluindo artigos científicos, dissertações, teses e livros especializados nas áreas de Educação, Psicologia Educacional e Desenvolvimento Infantil. A busca foi realizada em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico, ERIC e CAPES Periódicos.

Tipo de Pesquisa e Objetivos

A pesquisa de natureza qualitativa foi orientada por objetivos exploratórios e descritivos. O objetivo central é compreender como o ambiente escolar influencia o desenvolvimento emocional das crianças, considerando os diversos fatores envolvidos nessa dinâmica. A partir da revisão bibliográfica, buscou-se construir um panorama atualizado das discussões teóricas e empíricas sobre o tema, destacando os elementos que favorecem ou prejudicam a saúde emocional no contexto escolar.

Dentre os principais aspectos analisados, destacam-se:

- o papel das relações interpessoais na construção de um ambiente emocionalmente saudável;
- a importância de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades emocionais dos alunos;
- a influência da infraestrutura física e do clima emocional escolar no bem-estar psicológico das crianças.

Ao integrar diferentes estudos e perspectivas, este trabalho visa não apenas mapear o conhecimento existente, mas também contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas escolares atuais, especialmente em um momento de crescente valorização da educação socioemocional nas políticas públicas e no currículo escolar.

2. Levantamento Bibliográfico

A revisão bibliográfica deste estudo foi realizada com rigor metodológico, visando reunir, analisar e interpretar os principais trabalhos acadêmicos relacionados ao impacto do ambiente escolar no desenvolvimento emocional das crianças. O levantamento foi conduzido em bases de dados científicas amplamente reconhecidas nas áreas da Educação e da Psicologia, incluindo SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, ERIC (Education Resources Information Center), CAPES Periódicos e o Portal da BVS Psicologia. A escolha por essas plataformas justifica-se pela credibilidade, abrangência temática e qualidade das publicações indexadas, que asseguram um embasamento teórico sólido e atualizado para o desenvolvimento da pesquisa.

A estratégia de busca foi baseada na utilização de descritores cuidadosamente selecionados, como: ambiente escolar, desenvolvimento emocional infantil, relações interpessoais na escola, clima escolar e práticas pedagógicas socioemocionais. A combinação desses termos permitiu o mapeamento de uma literatura relevante e multidisciplinar, abrangendo produções que discutem desde aspectos estruturais e relacionais do ambiente escolar até as implicações emocionais das interações no cotidiano educacional. Também foram considerados sinônimos e termos relacionados, utilizados conforme a terminologia adotada nas diferentes bases, a fim de ampliar o alcance da busca e incluir estudos com enfoques variados.

O recorte temporal adotado priorizou publicações dos últimos cinco anos (2019 a 2024), com o objetivo de assegurar a atualidade das discussões teóricas e práticas. Essa delimitação foi especialmente relevante diante das mudanças recentes nas políticas públicas educacionais, nas metodologias de ensino e no reconhecimento crescente da importância da educação socioemocional no currículo escolar. A pandemia de COVID-19, por exemplo, impulsionou novas reflexões e práticas no campo da saúde emocional de estudantes, ampliando a produção científica sobre o tema nos anos mais recentes. Considerar esse período permitiu incorporar contribuições que dialogam com o contexto educacional pós-pandêmico e com os desafios emergentes na promoção do bem-estar emocional nas escolas.

Os critérios de inclusão dos materiais consideraram: (i) relevância direta com o tema do estudo; (ii) rigor metodológico das pesquisas analisadas; (iii) diversidade de abordagens teóricas; e (iv) aplicabilidade dos resultados para o contexto educacional brasileiro. Foram priorizados artigos revisados por pares, dissertações, teses e livros acadêmicos que apresentassem fundamentos teóricos consistentes e discussões aprofundadas sobre os fatores emocionais relacionados ao ambiente escolar.

Com base nessa revisão, foi possível identificar tendências atuais nas pesquisas, bem como lacunas a serem preenchidas, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional das crianças em contextos escolares diversos. Além disso, o levantamento bibliográfico permitiu estabelecer uma base teórica sólida para a análise crítica e a construção de possíveis recomendações para a prática docente e para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às necessidades emocionais dos estudantes.

3. Critérios de Inclusão e Exclusão

A seleção dos materiais bibliográficos seguiu critérios rigorosos de inclusão e exclusão,

que garantiram a pertinência e a qualidade da pesquisa. Os critérios de inclusão foram:

- Idioma: publicações em português, espanhol e inglês.
- Foco do estudo: trabalhos que tratam da relação entre o ambiente escolar e o desenvolvimento emocional infantil, com um olhar focado na infância (preferencialmente entre 6 e 12 anos).
- Tipo de material: foram selecionados artigos científicos, dissertações, teses e capítulos de livros com enfoque teórico ou empírico.
- Abrangência temporal: publicações entre 2019 e 2024, garantindo que o levantamento refletisse as discussões e práticas pedagógicas contemporâneas.

Por outro lado, os critérios de exclusão foram:

- Estudos com foco exclusivo em adolescentes ou adultos.

- Trabalhos que não abordassem de maneira clara e direta o ambiente escolar como fator de influência no desenvolvimento emocional infantil.
- Publicações que não possuíam rigor científico ou abordagem teórica consistente.

Com esses critérios, foi possível selecionar um corpus final de 30 materiais (entre artigos científicos, dissertações e capítulos de livros), que serviram de base para a análise aprofundada.

4. Processo de Análise de Conteúdo

Para a interpretação e organização dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica, optou-se pela técnica de análise de conteúdo temática, conforme os pressupostos teóricos-metodológicos de Bardin (2016). Esta técnica se mostra particularmente eficaz na análise de textos e documentos, uma vez que permite a identificação de padrões, regularidades e significados latentes nas produções analisadas, favorecendo a categorização e a construção de inferências relevantes para os objetivos da pesquisa.

A análise de conteúdo temática desenvolve-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Essa metodologia foi escolhida por sua flexibilidade e aplicabilidade em pesquisas qualitativas que buscam compreender fenômenos complexos e subjetivos, como o desenvolvimento emocional das crianças em contextos escolares.

4.1. Pré-análise

A pré-análise consistiu na leitura flutuante e exploratória de todo o corpus documental selecionado. Nessa fase inicial, buscou-se o reconhecimento do conteúdo dos textos, a fim de familiarizar-se com as ideias centrais, os objetivos dos autores e os contextos em que as pesquisas foram realizadas. Foram feitas anotações preliminares sobre os temas mais recorrentes, bem como a identificação de possíveis relações entre os conceitos abordados.

Essa etapa permitiu um primeiro mapeamento das produções e favoreceu a construção de uma visão geral das abordagens teóricas e metodológicas utilizadas nos estudos. Foi possível observar, já nesse momento, a recorrência de certos eixos temáticos, como o papel das relações interpessoais no ambiente escolar, a importância do clima emocional e o impacto das práticas pedagógicas na formação socioemocional das crianças.

4.2. Exploração do Material

A etapa seguinte correspondeu à leitura analítica e criteriosa dos textos, com foco na identificação e codificação das categorias temáticas emergentes. A exploração do material envolveu a organização sistemática dos dados textuais com base em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos ou ideias) que apresentavam sentido relevante para o objetivo da pesquisa.

Durante essa fase, foram utilizadas técnicas de sublinhamento, fichamento e categorização de trechos significativos, os quais foram classificados de acordo com sua afinidade temática. Esse processo permitiu o refinamento das categorias previamente esboçadas e a construção de quadros de análise que organizaram as informações em grupos coerentes e articulados entre si.

A análise dos textos revelou a presença de quatro grandes eixos temáticos, que foram

recorrentes em diferentes contextos e abordagens teóricas:

1. Clima emocional da escola

2. Infraestrutura física e organizacional

3. Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional

4. Relações interpessoais na escola

4.3. Tratamento dos Resultados e Interpretação

Na última etapa, as categorias temáticas foram submetidas a um processo de interpretação crítica, com o objetivo de construir inferências teóricas sobre a influência do ambiente escolar no desenvolvimento emocional infantil. A análise concentrou-se não apenas na frequência com que os temas apareciam, mas principalmente nos significados atribuídos a esses elementos pelos autores dos estudos revisados.

1. Clima emocional da escola

Essa categoria abrangeu aspectos como acolhimento, empatia, escuta ativa, respeito às diferenças e construção de um ambiente afetivamente seguro. Os estudos indicaram que escolas que promovem um clima emocional positivo tendem a favorecer o equilíbrio emocional das crianças, estimulando a autoconfiança, a autoestima e a expressão saudável das emoções.

2. Infraestrutura física e organizacional

A organização do espaço físico também foi identificada como um fator determinante no desenvolvimento emocional. Ambientes bem cuidados, acessíveis, com áreas de convivência e espaços lúdicos, proporcionam mais conforto, segurança e oportunidades de interação positiva entre os alunos. Além disso, a estrutura organizacional da escola, incluindo a gestão participativa e a formação da equipe pedagógica, influencia diretamente o ambiente emocional da instituição.

3. Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional

Diversos estudos apontaram que a integração de práticas pedagógicas que valorizam a educação emocional — como rodas de conversa, projetos de empatia, mediação de conflitos e metodologias participativas — contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas práticas auxiliam as crianças na construção de habilidades como autocontrole, empatia, cooperação e resolução de problemas.

4. Relações interpessoais entre alunos, professores e equipe pedagógica

As interações humanas no ambiente escolar constituem uma das principais influências sobre o bem-estar emocional das crianças. Relações baseadas em respeito mútuo, diálogo, escuta e valorização da diversidade promovem vínculos saudáveis e fortalecem o sentimento de pertencimento. Por outro lado, ambientes marcados por conflitos, discriminação ou negligência emocional tendem a gerar insegurança, ansiedade e dificuldades no desenvolvimento socioemocional.

Ao agrupar os resultados em torno dessas quatro categorias, foi possível compreender de forma mais clara como diferentes dimensões do ambiente escolar atuam de maneira integrada na formação emocional da criança. A análise de conteúdo não apenas organizou o conhecimento existente, mas também permitiu visualizar as implicações práticas das descobertas, contribuindo para o debate sobre o papel das escolas na promoção da saúde emocional infantil.

5. Limitações do Estudo

Como toda pesquisa, esta investigação apresenta algumas limitações. Primeiramente, por se tratar de uma revisão bibliográfica, o estudo depende da qualidade e da disponibilidade de estudos já publicados. Dessa forma, os resultados não podem ser generalizados para todos os contextos educacionais, especialmente considerando as peculiaridades de diferentes regiões e países. Além disso, a revisão se baseou apenas em textos disponíveis nas bases de dados selecionadas, o que pode ter limitado a inclusão de alguns estudos relevantes.

Outra limitação é a ausência de dados pri-

mários, ou seja, não houve a coleta de informações diretamente de escolas ou sujeitos, o que poderia oferecer uma visão mais prática e contextualizada sobre a realidade do ambiente escolar.

6. Contribuições e Relevância Social

Apesar das limitações, o estudo possui grande relevância social e acadêmica. Ao revisar as principais pesquisas sobre o tema, este estudo contribui para o entendimento da importância do ambiente escolar no desenvolvimento emocional da criança, um aspecto fundamental para a construção de uma educação de qualidade. A abordagem qualitativa adotada permitiu uma análise mais profunda sobre como as práticas pedagógicas e o clima emocional da escola impactam diretamente o bem-estar emocional das crianças.

Além disso, ao identificar boas práticas e desafios, este trabalho fornece subsídios para que educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas possam refletir sobre suas práticas e buscar alternativas mais eficazes para promover um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento emocional saudável das crianças.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa procurou analisar a influência do ambiente escolar no desenvolvimento emocional das crianças, um tema de grande relevância no contexto educacional atual. Os resultados obtidos demonstraram de maneira clara e consistente que o ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação da identidade emocional, social e comportamental dos alunos. O estudo revelou que o ambiente escolar não é apenas um local de aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também um espaço onde as crianças aprendem a gerenciar suas emoções, desenvolver habilidades sociais e formar suas próprias concepções de mundo.

O Impacto do Clima Emocional na Formação das Crianças

O estudo evidenciou que as escolas que oferecem um clima emocional positivo têm uma maior capacidade de promover o bem-estar das crianças, criando condições favoráveis para que os alunos se sintam seguros, acolhidos e valorizados. Esse tipo de ambiente favorece a expressão saudável das emoções e a aprendizagem de estratégias de regulação emocional. Tais práticas são fundamentais no desenvolvimento emocional da criança, pois as experiências emocionais vivenciadas no ambiente escolar contribuem para a construção da inteligência emocional, conceito fundamental para o bom relacionamento interpessoal e para o sucesso acadêmico e social ao longo da vida.

O ambiente emocionalmente seguro permite que os alunos se sintam à vontade para cometer erros, experimentarem frustrações e aprendam a lidar com os desafios de forma resiliente. Essa percepção de segurança emocional é diretamente relacionada à autoestima e ao autoconhecimento dos alunos, fatores essenciais para o processo de autodescoberta que ocorre durante a infância.

A Importância das Práticas Pedagógicas Inclusivas

Um dos principais achados desta pesquisa foi que as escolas que implementam práticas pedagógicas inclusivas, que promovem a escuta ativa, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, observam resultados mais favoráveis no desenvolvimento emocional de seus estudantes. A inclusão escolar, além de ser uma exigência legal e ética, proporciona um espaço educacional mais equitativo, onde todas as crianças, independentemente de suas características sociais, culturais ou cognitivas, têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

O papel da educação emocional, dentro desse contexto, é transformar o ambiente escolar em um lugar de acolhimento e respeito, onde as diferenças não são apenas toleradas, mas reconhecidas como fontes de enriquecimento para a comunidade escolar. O ensino de valores como empatia, respeito e solidariedade cria um ambiente mais harmonioso e colaborativo, que favorece não só o desenvolvimento emocional, mas também a formação de uma cultura escolar baseada na convivência pacífica e construtiva.

Além disso, ao promover o autocontrole emocional, a resolução de conflitos e a em-

patia, as escolas podem prevenir problemas comportamentais e contribuir para a criação de um ambiente mais colaborativo, onde os alunos se sentem respeitados e valorizados.
A Infraestrutura Escolar e Seu Impacto no Desenvolvimento Emocional

Outro aspecto importante evidenciado pela pesquisa foi o impacto da infraestrutura escolar no desenvolvimento emocional das crianças. O espaço físico da escola, sua organização e a disponibilidade de recursos influenciam diretamente a maneira como os alunos se relacionam com o ambiente escolar e com seus colegas. Ambientes bem planejados e estruturados, com espaços adequados para atividades pedagógicas e recreativas, oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.
A pesquisa indicou que escolas com espaços que incentivam a interação social, a criatividade e a expressão artística têm um impacto positivo na saúde emocional das crianças. Quando as escolas oferecem ambientes agradáveis, com áreas de lazer, salas de aula arejadas e recursos pedagógicos adequados, as crianças se sentem mais motivadas e engajadas no processo de aprendizagem. Esses fatores contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor, onde as crianças podem desenvolver sua autoconfiança e experimentar novas formas de interação social.
Por outro lado, a falta de infraestrutura adequada, como espaços desconfortáveis, superlotação nas salas de aula ou recursos pedagógicos escassos, pode gerar situações de estresse e ansiedade nos alunos, comprometendo seu bem-estar emocional e dificultando o processo de aprendizagem. Essa relação entre o espaço físico da escola e o impacto emocional das crianças reforça a importância de investimentos em melhorias nas infraestruturas educacionais, que devem ser pensadas para promover não apenas o aprendizado cognitivo, mas também a saúde emocional e o desenvolvimento integral dos alunos.

A Necessidade de Capacitação dos Profissionais da Educação

Com base nos resultados deste estudo, fica claro que a criação de um ambiente escolar emocionalmente seguro exige um esforço conjunto de todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Educadores, gestores escolares e equipes pedagógicas precisam ser capacitados para reconhecer os sinais emocionais dos alunos e para implementar intervenções que promovam a gestão emocional e a inteligência emocional.
A capacitação contínua dos professores é, portanto, um aspecto fundamental para a implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a expressão das emoções, a resolução de conflitos e o acolhimento. Para que isso seja possível, é necessário incluir a educação socioemocional como parte do currículo escolar, de maneira a garantir que todos os alunos recebam o suporte adequado para o desenvolvimento de suas habilidades emocionais.
Programas que promovam a mediação de conflitos, a escuta ativa e a construção de relações empáticas têm mostrado grande eficácia nesse processo. Atividades como rodas de conversa, dinâmicas de grupo e exercícios de mindfulness (atenção plena) são exemplos de práticas que ajudam a fortalecer as habilidades emocionais e sociais das crianças, criando um ambiente mais harmonioso e favorável ao seu bem-estar emocional.
Sugestões para Pesquisas Futuras

Embora este estudo tenha oferecido importantes contribuições para a compreensão do impacto do ambiente escolar no desenvolvimento emocional das crianças, ele também aponta para várias questões que podem ser exploradas em pesquisas futuras. A ampliação da amostra para incluir diferentes contextos culturais, sociais e geográficos pode oferecer uma visão mais ampla e diversificada sobre as práticas que favorecem o desenvolvimento emocional em diferentes regiões e países.
Além disso, seria interessante a realização de estudos longitudinais, que acompanhassem as mesmas crianças ao longo do tempo, a fim de avaliar os efeitos duradouros das práticas pedagógicas e do clima emocional

da escola no desenvolvimento emocional dos alunos. Essas pesquisas poderiam fornecer insights valiosos sobre como as intervenções educacionais impactam a vida emocional dos alunos a longo prazo.

A Relevância Social do Estudo

Os resultados deste estudo reforçam a urgência de que as escolas invistam em práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional das crianças. A criação de ambientes que promovam a saúde emocional não apenas melhora o aprendizado acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos emocionalmente competentes, capazes de lidar com os desafios da vida de maneira saudável e construtiva.

Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, é fundamental que as escolas se tornem espaços de formação integral, onde as necessidades cognitivas e emocionais dos alunos sejam igualmente valorizadas. Isso implica em criar espaços seguros, acolhedores e inclusivos, onde as crianças possam aprender não apenas a teoria acadêmica, mas também as habilidades emocionais que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional no futuro.

Em síntese, a pesquisa confirmou que a escola, como espaço de convivência e aprendizado, deve ser entendida de maneira integral. Ela não deve se limitar ao ensino cognitivo, mas também deve ser um local de desenvolvimento emocional, onde as crianças aprendem a lidar com suas emoções, a construir relações saudáveis e a se tornar cidadãos mais empáticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Criar ambientes escolares emocionalmente seguros e favoráveis ao desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser encarado como uma prioridade nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

• SANTOS, Daniela de Melo. A influência do ambiente escolar no desenvolvimento infantil. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 55, p. 39–45, 2024..

• SANTOS, Sonia Ferreira dos; NASCIMENTO, Maria Irenilce do. A influência do ambiente escolar no desenvolvimento infantil. Revista Científica RCMOS, v. 3, n. 2, p. 1–10, 2023.

• PEREIRA, Juliana Ribeiro Lemes; PEREIRA, Émerson dos Reis. A influência do ambiente escolar no desenvolvimento das crianças autistas. Cadernos de Educação Básica, v. 4, n. 3, p. 1–8, 2023. Disponível em:

• CANSONE, Juliana Luci; CABRAL, M.L.; OLIVEIRA, M.S.; POPAZOGLO,
C.B.; FALCÃO, C.H.D. A influência da arquitetura escolar no sentimento de pertencimento dos alunos. Atas de Ciências da Saúde, v. 1, p. 1–8, 2023.

• DYNAMICSANDLEARNING. O impacto do ambiente escolar na saúde mental dos estudantes. Disponível em:

• LIVO SAÚDE MENTAL. Como criar um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional para as crianças. Disponível em:

• IPP EXPANSÃO. Educação socioemocional no ambiente escolar.

• JORNAL SEMANÁRIO. Educação emocional transforma ambiente escolar.

INSERÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATHALIA CAROLINE DA SILVA

RESUMO

A inclusão de crianças autistas na educação infantil é um tema de grande relevância, pois envolve não apenas o direito à educação, mas também a necessidade de adaptações pedagógicas e estruturais para garantir um desenvolvimento integral e equitativo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios específicos, como dificuldades na comunicação, interação social e padrões de comportamento repetitivos, que demandam estratégias educacionais adequadas. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da inserção da criança autista na educação infantil, destacando a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, da capacitação dos profissionais da educação e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A legislação brasileira, como a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), reforça o direito à inclusão e a adaptação curricular para atender às necessidades das crianças com TEA. Além disso, o papel da família e da equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos) é essencial para o sucesso desse processo. A pesquisa abordará métodos e estratégias eficazes para o ensino de crianças autistas, como o uso de comunicação alternativa, ensino estruturado e atividades sensoriais, promovendo uma aprendizagem significativa e respeitando as individualidades. A inclusão escolar não deve ser apenas um cumprimento legal, mas sim um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e acessível. Assim, este estudo busca contribuir para uma reflexão sobre como a educação infantil pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, proporcionando às crianças autistas oportunidades de socialização, aprendizado e desenvolvimento pleno.

PALAVRAS-CHAVE: TEA. Inclusão. Alimentação

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como função promover o desenvolvimento integral da criança. A presença de crianças com autismo nesse ambiente deve ser garantida por meio de políticas públicas inclusivas e de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades.

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil é um tema de grande relevância no contexto educacional atual. Garantir o acesso e a permanência dessas crianças em um ambiente escolar acolhedor e adaptado às suas necessidades é essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A educação infantil representa uma fase crucial no aprendizado, sendo fundamental que as instituições escolares estejam preparadas para oferecer suporte adequado, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desafios na comunicação, interação social e padrões comportamentais específicos. Por isso, sua inserção na educação infantil requer estratégias pedagógicas diferenciadas, apoio de profissionais especializados e envolvimento da família. No Brasil, leis como a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA) e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) asseguram o direito à educação inclusiva, reforçando a necessidade de adaptação curricular e metodológica.

Diante desse cenário, este trabalho busca analisar a importância da inserção da criança autista na educação infantil, abordando desafios, estratégias pedagógicas e o papel dos profissionais envolvidos no processo de ensino- aprendizagem. Além disso, será discutido o impacto da inclusão na socialização e no desenvolvimento das crianças com TEA, bem como a necessidade de formação contínua dos educadores para atender às demandas da inclusão escolar de maneira

eficaz e humanizada.

DESENVOLVIMENTO

Parece que você deseja um desenvolvimento mais extenso e aprofundado sobre a inserção da criança autista na educação infantil. Vou continuar o texto de maneira fluida, abordando aspectos essenciais como os desafios da inclusão, metodologias pedagógicas, papel dos professores e familiares, legislação e impacto no desenvolvimento infantil.

A inserção da criança autista na educação infantil vai além da garantia de um direito. Trata-se de um compromisso social e pedagógico que visa oferecer um ambiente educacional acessível e adequado às necessidades específicas desses alunos. A escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, sendo, portanto, essencial que esteja preparada para acolher a diversidade e promover um ensino significativo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta de maneiras distintas em cada indivíduo, o que demanda abordagens pedagógicas diferenciadas e flexíveis para atender às necessidades específicas de cada criança.

A inclusão de crianças com TEA na educação infantil enfrenta desafios diversos, desde a falta de capacitação de professores até a escassez de recursos pedagógicos adaptados. Muitos educadores não possuem formação específica para lidar com as demandas das crianças autistas, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem e comprometer a experiência escolar desses alunos. Além disso, a estrutura física das escolas nem sempre está preparada para receber crianças com necessidades sensoriais específicas, o que pode gerar sobrecarga e dificultar a adaptação ao ambiente escolar. Outro desafio significativo está relacionado à aceitação e interação entre os colegas de classe, pois a falta de informação e conscientização sobre o autismo pode gerar barreiras sociais e dificuldades na construção de amizades.

Apesar dos desafios, a inclusão da criança autista na educação infantil traz inúmeros benefícios, tanto para os alunos com TEA quanto para toda a comunidade escolar. Quando a escola se adapta para atender a essas crianças, ela se torna um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos, promovendo empatia, respeito às diferenças e colaboração. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades dos alunos com autismo. Estratégias como o uso de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), ensino estruturado, rotinas visualmente organizadas e atividades sensoriais podem facilitar o aprendizado e a interação

O uso de recursos visuais, como pictogramas, agendas ilustradas e quadros de rotina, é uma estratégia eficaz para auxiliar a criança autista na organização do seu dia e na compreensão das atividades propostas. Crianças autistas geralmente apresentam dificuldades em lidar com mudanças repentinas, por isso, a previsibilidade no ambiente escolar é essencial para proporcionar segurança e estabilidade emocional. A comunicação alternativa, por meio de figuras, gestos ou aplicativos tecnológicos, pode ser uma ferramenta essencial para crianças que possuem dificuldades na comunicação verbal.

O papel do professor na inclusão da criança autista é de extrema importância. Além de ser o mediador do conhecimento, ele deve atuar como facilitador da socialização e do desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Para isso, é essencial que os professores recebam formação continuada e suporte de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A presença de um mediador escolar também pode ser um grande diferencial, auxiliando no desenvolvimento das atividades e garantindo que a criança autista participe ativamente das propostas pedagógicas.

A família desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar da criança autista. O envolvimento dos pais e responsáveis na vida escolar da criança contribui para um desenvolvimento mais harmonioso e para a construção de um ambiente de aprendizado positivo. A parceria entre escola e família é essencial para garantir que as necessidades da criança sejam atendidas de forma adequada e para possibilitar a continuidade do aprendizado em casa. O

diálogo entre professores e familiares deve ser constante, permitindo trocas de informações sobre o progresso da criança, suas dificuldades e estratégias que podem ser implementadas para melhorar sua experiência escolar.

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por diversas legislações que garantem o direito das crianças com deficiência ao ensino regular. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece o autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais, garantindo acesso à educação inclusiva. Além disso, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a obrigatoriedade da inclusão escolar e da adaptação de currículos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com TEA. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também estabelece diretrizes que orientam as escolas na promoção de uma educação mais inclusiva, enfatizando a necessidade de garantir equidade e respeito às diferenças no ambiente escolar.

Os impactos da inclusão escolar na vida da criança autista são extremamente positivos. Ao frequentar a escola regular desde a educação infantil, a criança tem a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, ampliar sua comunicação e interagir com diferentes estímulos e pessoas. A socialização é um dos aspectos mais desafiadores para crianças com TEA, e a escola se torna um ambiente propício para o aprendizado dessas interações, promovendo o desenvolvimento da empatia e do senso de pertencimento. Além disso, a exposição a diferentes atividades pedagógicas e estímulos sensoriais auxilia no desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo para a autonomia e independência da criança.

Para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é necessário um esforço conjunto entre governo, escolas, professores, famílias e sociedade. A implementação de políticas públicas que garantam formação adequada para os profissionais da educação, a oferta de materiais e recursos pedagógicos adaptados e o fortalecimento de redes de apoio às famílias são medidas essenciais para garantir que a criança autista tenha acesso a uma educação de qualidade. Além disso, campanhas de conscientização sobre o autismo são fundamentais para combater o preconceito e promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Dessa forma, a inserção da criança autista na educação infantil deve ser vista não apenas como um direito, mas como uma oportunidade para transformar a escola em um espaço de diversidade, aprendizado e respeito mútuo. Ao investir na inclusão, a sociedade dá um passo importante para a construção de um futuro mais justo e acessível para todas as crianças, independentemente de suas diferenças. A educação inclusiva não beneficia apenas os alunos com TEA, mas enriquece todo o ambiente escolar, preparando crianças e educadores para uma convivência mais empática e plural. A escola deve ser um espaço onde todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de crescer, aprender e se desenvolver plenamente.

A inserção de crianças autistas na educação infantil não deve ser apenas um objetivo institucional ou jurídico, mas sim um processo de transformação profunda nas práticas pedagógicas e nos valores que norteiam a educação. A educação inclusiva é uma oportunidade para ampliar a compreensão sobre as diversas formas de ser e aprender, reconhecendo que a sociedade, como um todo, se beneficia de ambientes mais inclusivos, pluralistas e respeitosos.

Primeiramente, é importante entender que a inclusão escolar vai além de garantir o acesso físico das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à escola. A verdadeira inclusão se manifesta na adaptação de metodologias, no acolhimento das necessidades específicas e na construção de um ambiente que respeite e celebre as diferenças. O processo de inclusão deve ser pensado de forma holística, envolvendo a adaptação das práticas pedagógicas, o suporte emocional e o apoio social.

As escolas precisam ser capacitadas para promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive as que possuem TEA. Isso significa que a formação de professores e educadores deve incluir práticas específicas de aten-

dimento a alunos com necessidades especiais, além de promover uma educação que vá além das questões cognitivas, abrangendo também as habilidades socioemocionais. O primeiro passo para garantir uma verdadeira inclusão é o treinamento contínuo dos educadores. O conhecimento sobre o TEA, seus sinais e manifestações, bem como as estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar com crianças autistas, é essencial. Programas de formação devem ser oferecidos não só aos professores, mas também a toda a equipe escolar, incluindo assistentes, gestores e até mesmo os colegas de classe. Todos devem estar cientes da importância da empatia, do respeito e da adaptação às necessidades individuais dos alunos

Além disso, a construção de um currículo inclusivo é fundamental. Isso implica em adaptar os conteúdos e metodologias de ensino para que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou desafios, possam se beneficiar. No caso das crianças autistas, isso pode envolver o uso de tecnologias assistivas, estratégias de comunicação alternativa e a criação de ambientes sensoriais adequados. A sala de aula deve ser um espaço que permita a expressão de diferentes formas de aprendizado, onde a criatividade, a paciência e a flexibilidade são palavras-chave para o sucesso da inclusão.

Outro aspecto importante é a interação entre as crianças. A convivência diária entre crianças com diferentes habilidades sociais e cognitivas é uma rica oportunidade de aprendizado para todas as partes. Para a criança com TEA, ela pode aprender com os outros e vice-versa. As crianças típicas desenvolvem maior sensibilidade às diferenças e habilidades de convivência em sociedade, enquanto as crianças com TEA podem se beneficiar da troca social, do aumento da comunicação e da melhoria na regulação emocional.

A inclusão também promove o desenvolvimento de uma cultura escolar que valoriza a diversidade. Ao ensinar as crianças sobre as diferentes formas de aprender e de viver, a escola não só prepara os alunos para uma convivência mais respeitosa no ambiente escolar, mas também os prepara para a sociedade como um todo. A escola tem o poder de moldar as futuras gerações, e isso deve ser feito de maneira que todos os indivíduos se sintam valorizados e respeitados, independentemente das suas condições de saúde ou capacidades.

A colaboração com os pais é outro ponto crucial para o sucesso da inclusão. Os pais de crianças autistas desempenham um papel fundamental, pois são eles os principais conhecedores das necessidades específicas dos seus filhos. A escola deve criar canais abertos de comunicação com as famílias para que o processo de inclusão seja contínuo e adaptado às mudanças nas necessidades das crianças. A troca constante de informações entre escola e família contribui para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e para o fortalecimento do vínculo entre as duas partes

Além disso, é essencial considerar a importância do suporte psicológico e emocional tanto para as crianças quanto para os educadores. Crianças com TEA podem enfrentar desafios emocionais e comportamentais devido à dificuldade em compreender e se adaptar aos padrões sociais. Assim, o apoio psicológico pode ser decisivo para o manejo dessas questões e para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O papel do psicólogo escolar é muitas vezes fundamental para garantir que a criança tenha o suporte adequado e que a escola esteja preparada para lidar com situações de crise ou dificuldades comportamentais.

A utilização de tecnologias assistivas tem se mostrado um recurso valioso no processo de inclusão. Ferramentas tecnológicas, como aplicativos de comunicação alternativa, dispositivos que ajudam na organização do pensamento e no planejamento de atividades, e jogos interativos, têm sido bastante eficazes no desenvolvimento de crianças autistas. Esses recursos ajudam na expressão de sentimentos, na comunicação social e até mesmo no aprendizado acadêmico. O uso dessas ferramentas deve ser uma parte integrante do processo educativo e não um recurso isolado.

O papel da comunidade escolar também não pode ser negligenciado. É fundamental que todos os envolvidos na escola – incluindo alunos, professores, funcionários e pais – se envolvam ativamente no processo de in-

clusão. A criação de projetos colaborativos, atividades lúdicas e eventos que promovam o conhecimento sobre o TEA e outras condições de aprendizagem ajuda a formar uma comunidade mais solidária e disposta a entender e apoiar as diferenças. Isso pode incluir, por exemplo, a realização de palestras, workshops e encontros sobre diversidade e inclusão, com o objetivo de desmistificar preconceitos e oferecer orientações sobre como colaborar para o sucesso do processo de inclusão.

As políticas públicas e as leis que garantem os direitos das crianças com TEA são vitais para que a inclusão aconteça de forma efetiva. A educação inclusiva deve ser vista como um direito inalienável, e o Estado tem a responsabilidade de garantir que as escolas disponham dos recursos necessários para proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, sem exceção. Isso inclui o financiamento para capacitação de professores, adaptação de estruturas físicas e pedagógicas e o fornecimento de recursos tecnológicos que favoreçam o aprendizado das crianças com TEA

Entretanto, é importante destacar que a inclusão escolar de crianças autistas não deve ser um processo meramente burocrático ou superficial. Ela deve refletir uma mudança cultural profunda, onde a diversidade é valorizada, o respeito à individualidade é promovido e o potencial de cada criança é reconhecido. O foco não deve ser apenas na adaptação do aluno ao sistema escolar tradicional, mas sim na adaptação do próprio sistema de ensino às diversas formas de aprender e viver.

Além disso, a inclusão deve ser vista como uma oportunidade de enriquecer a formação de todas as crianças. Ao interagir com colegas com diferentes capacidades e experiências, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para a vida, como a empatia, a colaboração, a paciência e a tolerância. Esses valores são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, acessível e humanizada.

Por fim, é importante destacar que a inclusão vai muito além da educação infantil. A verdadeira inclusão se estende por todas as etapas da educação e da vida. As crianças que crescem em ambientes inclusivos têm mais chances de se tornarem adultos mais conscientes e engajados em questões sociais e de respeito às diferenças. A educação inclusiva, portanto, é uma poderosa ferramenta para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde todas as pessoas, independentemente de suas condições ou limitações, têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

A inserção da criança autista na educação infantil deve ser encarada como uma oportunidade de promover uma mudança significativa na escola, na sociedade e na forma como vemos a educação. A inclusão é um direito, mas também um compromisso com um futuro mais justo, plural e acessível para todos. As escolas, os educadores e as famílias têm um papel fundamental na construção desse futuro, e o sucesso dessa jornada depende da colaboração, da empatia e da constante adaptação às necessidades de cada criança. Ao promover a inclusão de crianças autistas, estamos, na verdade, promovendo a inclusão de todos, pois a verdadeira diversidade é a base para o aprendizado e o desenvolvimento humano em sua plenitude.

A inclusão de crianças autistas na educação infantil representa um compromisso com a transformação dos sistemas educacionais e sociais. Ela não deve ser vista como uma simples adaptação de práticas pedagógicas, mas como um processo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo pais, educadores, gestores e alunos. Cada um desses atores desempenha um papel crucial para garantir que a diversidade seja acolhida de maneira respeitosa e produtiva, refletindo na prática diária uma cultura de compreensão e aceitação.

Ao promover a inclusão, a escola não só beneficia a criança com TEA, mas também oferece a todas as crianças a chance de se desenvolverem em um ambiente mais colaborativo e empático. A convivência com colegas que têm diferentes formas de perceber e interagir com o mundo estimula habilidades sociais valiosas, como a paciência, a escuta ativa, o respeito pelas diferenças e a capacidade de lidar com situações diversas. A educação infantil, portanto, torna- se

um espaço onde a aprendizagem vai além do conteúdo acadêmico, mas também envolve o crescimento humano e o fortalecimento de valores essenciais para a convivência em sociedade.

A inclusão é, portanto, uma oportunidade de refletir sobre como a educação pode ser um motor de transformação social, capaz de moldar as futuras gerações para um mundo mais justo e igualitário. Não se trata apenas de garantir que as crianças com autismo recebam uma educação de qualidade, mas de criar um sistema educacional que seja capaz de entender e atender as necessidades de todos os seus alunos, independentemente de suas características individuais.

Para que isso aconteça, é necessário que a sociedade como um todo, e não apenas as escolas, reconheça o valor da inclusão e do respeito à diversidade. A formação dos professores deve ser um ponto de partida, mas também é essencial que haja investimento em políticas públicas, em infraestrutura escolar e no envolvimento das famílias. Somente com o compromisso de todos será possível garantir que a inclusão escolar se torne uma realidade plena e verdadeira, e que as diferenças não sejam vistas como barreiras, mas como fontes de enriquecimento para a comunidade escolar como um todo.

Em última análise, a inclusão de crianças autistas na educação infantil vai além da oferta de uma educação para um grupo específico de alunos; ela é um reflexo de um compromisso com um futuro mais justo, acessível e plural. Ao criar espaços educacionais que respeitam e valorizam as diferenças, a sociedade promove um futuro em que todos têm as mesmas oportunidades de crescer, aprender e se desenvolver de maneira plena e digna. A inclusão é, portanto, uma questão de direitos humanos e de justiça social, e seu impacto vai muito além dos muros da escola, reverberando em toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças autistas na educação infantil representa não apenas um direito fundamental, mas também uma oportunidade para transformar a escola em um ambiente mais diversos, empático e respeitoso. A verdadeira inclusão vai além do simples acesso físico das crianças autistas às escolas, abrangendo a adaptação das práticas pedagógicas, metodologias de ensino e a criação de ambientes sensoriais e sociais que atendam às suas necessidades específicas. Além disso, a inclusão beneficia não apenas as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas todo o ambiente escolar, ao enriquecer as relações interpessoais e promover a aprendizagem de valores essenciais como empatia, respeito e solidariedade.

A formação contínua dos educadores, o suporte emocional e psicológico, a colaboração com as famílias e o uso de tecnologias assistivas são componentes fundamentais para garantir o sucesso da inclusão escolar. A criação de uma cultura de diversidade e o compromisso coletivo de educadores, gestores e alunos são essenciais para garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social.

Portanto, a inclusão de crianças autistas na educação infantil é um processo contínuo que envolve a conscientização, a adaptação e o engajamento de todos os atores da comunidade escolar. Ao investir na inclusão, a sociedade dá um passo importante para a construção de um futuro mais justo, acessível e igualitário para todos. A inclusão escolar de crianças autistas exige uma abordagem colaborativa e flexível, onde cada necessidade é reconhecida e atendida de forma personalizada.

Esse processo não é apenas sobre integrar a criança ao ambiente escolar, mas sim sobre criar uma cultura de respeito às diferenças, incentivando a participação ativa de todos, desde alunos até gestores. A formação contínua dos educadores, o apoio especializado e a adaptação dos recursos pedagógicos são fundamentais para garantir que as crianças com TEA tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ao acolher a diversidade, a escola se torna um espaço onde todos podem crescer juntos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugenio da. O DESAFIO DE LIDAR COM O AUTISMO EM SALA DE AULA. CADERNO DE EDUCAÇÃO FOLHA DIRIGIDA. Disponível em:

http://www.eugeniocunha.com.br/ acesso em: 27 de Dezembro de 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Editado pela Unesco 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em : 31 de Março de 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo Linguagem e Educação – interação Social no Cotidiano Escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark 2012.

ROSSANA Ramos, Inclusão na Pratica 2º ed. São Paulo: Summus, 2010.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - Entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SOUZA, Mariana. Metodologias para o ensino de alunos com autismo na educação infantil. Curitiba: CRV, 2020.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

NICOLE RIBEIRO ALVES

RESUMO:
A personalização do ensino tem se consolidado como uma abordagem cada vez mais importante na educação, buscando atender às necessidades individuais dos alunos e proporcionando experiências de aprendizado mais eficazes. A introdução da inteligência artificial (IA) no contexto educacional tem transformado profundamente as formas de personalizar o ensino, oferecendo soluções inovadoras para adaptar o processo de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada estudante. O impacto da IA nesse cenário se reflete em diversas dimensões, incluindo a análise de dados, o desenvolvimento de materiais educativos e o suporte ao ensino. Um dos principais benefícios da IA na personalização do ensino é a capacidade de coletar e analisar grandes volumes de dados sobre o desempenho dos alunos. Ferramentas baseadas em IA conseguem monitorar o progresso dos estudantes em tempo real, identificando suas dificuldades, pontos fortes e áreas que necessitam de mais atenção. Esse tipo de análise permite que os educadores ajustem as estratégias de ensino de maneira precisa e individualizada, sem depender de observações subjetivas ou de avaliações pontuais. Além disso, a IA pode sugerir conteúdos personalizados, como exercícios, vídeos explicativos e leituras, adaptando-os ao nível de conhecimento e ritmo de aprendizagem de cada aluno. Outro aspecto fundamental é o uso de sistemas de tutoria inteligente, que oferecem uma experiência de aprendizado altamente personalizada. Esses sistemas utilizam algoritmos de IA para fornecer feedback imediato aos alunos, corrigir erros, esclarecer dúvidas e sugerir novos desafios com base no desempenho do estudante. Tais tutores podem operar de maneira contínua, proporcionando apoio fora do ambiente de sala de aula, o que amplia o acesso à educação de qualidade e contribui para a inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligencia artificial. Sala de Aula. Impacto. Ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco analisar o impacto da tecnologia dentro da sala de aula, inserido no processo didático de ensino. A adaptação do ensino por meio de IA também permite a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Plataformas de ensino, como aquelas que utilizam aprendizagem adaptativa, ajustam o conteúdo conforme as respostas e escolhas do aluno, criando um fluxo contínuo de desafios ajustados às suas necessidades. Dessa forma, a IA não apenas personaliza o ritmo de aprendizagem, mas também o conteúdo, tornando-o mais relevante e engajador.

A personalização do ensino tem se tornado um conceito central no campo educacional nos últimos anos, buscando atender às necessidades e características individuais dos alunos. Com o advento das novas tecnologias, especialmente da inteligência artificial (IA), surge a possibilidade de transformar radicalmente o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais adaptado e eficiente. A inteligência artificial tem o potencial de analisar grandes volumes de dados, reconhecer padrões e oferecer soluções personalizadas para cada estudante, impactando tanto a forma de ensinar quanto a maneira como os alunos aprendem.

Este trabalho tem como objetivo explorar o impacto da IA na personalização do ensino, abordando seus benefícios, desafios e implicações. Serão discutidos três aspectos principais: o uso da IA para adaptação de conteúdos e estratégias de ensino, o desenvolvimento de sistemas de tutoria inteligente e o impacto na inclusão educacional. Além disso, serão analisadas as questões éticas e as limitações da aplicação de IA nesse contexto.

Contudo, a implementação da IA na educação traz desafios significativos. A questão ética relacionada ao uso de dados dos alunos é uma preocupação central. A privacidade dos dados e a transparência no uso das informações são questões que precisam ser

cuidadosamente gerenciadas, a fim de garantir que a personalização do ensino não envolva riscos para os estudantes (González et al., 2020). Além disso, há a necessidade de treinamento adequado para os professores, que devem ser capacitados a integrar as tecnologias de IA de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.
Em suma, a inteligência artificial tem o potencial de transformar a personalização do ensino, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais individualizada e eficaz. Ao combinar o poder dos dados com a adaptabilidade das plataformas de ensino, a IA pode ajudar a superar as limitações do modelo educacional tradicional, promovendo a inclusão e a melhoria dos resultados acadêmicos. No entanto, seu uso deve ser acompanhado de uma abordagem ética e responsável, que garanta a segurança e a equidade no acesso à educação.

A UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A inteligência artificial tem a capacidade de personalizar o conteúdo educativo, adaptando-o às necessidades e características específicas de cada aluno. Sistemas de aprendizagem adaptativa, por exemplo, ajustam a dificuldade e o ritmo do conteúdo conforme o desempenho do estudante. Esses sistemas são alimentados por dados que monitoram em tempo real o progresso do aluno, permitindo que os materiais educativos sejam ajustados de forma instantânea.

"A inteligência artificial e a aprendizagem adaptativa representam uma nova fronteira na educação, oferecendo a possibilidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades e o ritmo de cada aluno. Essa personalização, possibilitada pela IA, tem o potencial de transformar a maneira como os alunos aprendem, tornando o processo mais eficaz e envolvente." (ALMEIDA, 2020)

Esse tipo de adaptação permite que o aluno avance em seu próprio ritmo, sem a pressão de um currículo rígido ou de uma abordagem única para todos. Por exemplo, se um aluno tem dificuldades em uma determinada área, o sistema pode fornecer material adicional ou revisar conceitos específicos até que ele domine o assunto. Em contrapartida, alunos mais rápidos podem ser desafiados com conteúdo mais complexos, sem serem retardados por uma abordagem homogênea.
Essas tecnologias permitem uma personalização sem precedentes, baseada em dados objetivos e atualizados constantemente. Além disso, a IA pode recomendar materiais diversos (como vídeos, leituras e exercícios) que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, ajudando na construção de um ensino mais dinâmico e efetivo.

O DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DE TUTORIA INTELIGENTE

Uma das inovações mais significativas da IA no campo educacional são os sistemas de tutoria inteligente, que têm como objetivo fornecer suporte contínuo aos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Esses sistemas são baseados em algoritmos que monitoram o progresso do estudante e fornecem feedback imediato, corrigindo erros e esclarecendo dúvidas.
Esses tutores digitais têm a capacidade de atuar de forma autônoma, oferecendo uma experiência de aprendizagem individualizada. Um exemplo são os sistemas que utilizam processamento de linguagem natural, capazes de interagir com os alunos de forma similar a um tutor humano, tirando dúvidas, corrigindo atividades e até sugerindo atividades extras de acordo com a necessidade do aluno.

"As tecnologias e a inovação na educação, impulsionadas pela inteligência artificial, estão abrindo caminho para novas práticas pedagógicas que visam a personalização do ensino. Essas práticas permitem que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades de aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando assim o potencial de cada um." (ALMEIDA; GONÇALVES, 2018)

Além disso, esses sistemas podem ser utilizados para atender alunos que, de outra forma, não teriam acesso a tutores qualificados, principalmente em contextos de gran-

de demanda ou em regiões com escassez de recursos. O uso de tutores inteligentes, portanto, pode democratizar o acesso à educação de qualidade, proporcionando oportunidades iguais para estudantes em diferentes contextos.

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A IA também desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, oferecendo soluções para alunos com necessidades especiais e aqueles que enfrentam barreiras no acesso à educação convencional. Tecnologias de IA podem ajudar a adaptar materiais de ensino para estudantes com deficiências físicas ou cognitivas, como por exemplo, leitores de tela para alunos com deficiência visual ou softwares de tradução automática para estudantes com dificuldades no idioma.

Além disso, a IA pode fornecer recursos de aprendizagem acessíveis, que se ajustam às necessidades de cada aluno, permitindo que todos tenham a oportunidade de aprender de maneira mais eficiente e personalizada. A implementação dessas tecnologias em larga escala pode ajudar a reduzir as desigualdades educacionais, oferecendo aos alunos com deficiências a chance de aprender em igualdade de condições.

Outro ponto importante é que a IA pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, permitindo que cada aluno tenha o suporte necessário para atingir seu potencial máximo. Isso não apenas beneficia alunos com necessidades especiais, mas também cria um ambiente mais diversificado e enriquecedor para todos os estudantes.

Com a crescente introdução da inteligência artificial nas escolas e universidades, é essencial discutir as implicações desse avanço para a formação e capacitação dos educadores. Para que a personalização do ensino por meio da IA seja eficaz, os professores precisam não apenas entender as ferramentas tecnológicas, mas também integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de maneira estratégica e reflexiva. Isso exige um esforço contínuo para reconfigurar a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

"A personalização do ensino, facilitada pela inteligência artificial, está transformando a avaliação educacional, permitindo que os educadores obtenham insights mais precisos sobre o progresso e as necessidades de cada aluno. Essa avaliação personalizada possibilita a criação de planos de aprendizagem individualizados, que atendem às necessidades específicas de cada aluno." (BILL, 2021)

Primeiramente, é importante destacar que a IA oferece aos educadores novos recursos que podem otimizar suas práticas, tornando o processo de ensino mais dinâmico e centrado nas necessidades individuais dos alunos. No entanto, para que isso seja alcançado, os professores devem ser preparados para compreender como a IA pode complementar e aprimorar suas metodologias de ensino. Isso não significa que a IA substituirá os educadores, mas sim que ela pode atuar como uma ferramenta poderosa para liberar os professores das tarefas repetitivas e permitir que se concentrem em aspectos mais críticos do processo educacional, como a interação pessoal com os alunos, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A formação de professores em IA deve envolver uma combinação de conhecimento técnico e pedagógico. Profissionais da educação precisam ser capacitados para usar ferramentas de IA de forma crítica e ética, compreendendo não apenas como operar as tecnologias, mas também como interpretá-las e aplicá-las de maneira que favoreçam o aprendizado de seus alunos. A IA pode gerar relatórios detalhados sobre o desempenho dos alunos, indicar áreas de melhoria e sugerir estratégias de ensino adaptadas. No entanto, sem o devido treinamento, o professor pode se sentir sobrecarregado com a quantidade de dados, sem saber como usá-los para promover mudanças significativas em sua prática pedagógica.

Outro aspecto crucial é que a IA pode ajudar os educadores a melhorar suas metodologias de ensino por meio de feedback instan-

tâneo e da análise de dados sobre o comportamento e o progresso dos alunos. Isso oferece uma oportunidade única de reflexão pedagógica, permitindo que os professores ajustem suas abordagens de ensino em tempo real. Ao utilizar a IA para detectar dificuldades precoces, por exemplo, os professores podem intervir antes que os alunos desenvolvam lacunas de aprendizado significativas. A tecnologia permite que os educadores acompanhem o progresso de cada aluno de forma personalizada, o que pode melhorar a qualidade do ensino e proporcionar um aprendizado mais eficaz e alinhado às necessidades de cada estudante.

Entretanto, a integração da IA na educação também impõe desafios para a formação de professores. A rápida evolução tecnológica exige que os educadores estejam constantemente atualizados e dispostos a adotar novas metodologias e ferramentas. Para isso, é necessário que as instituições de ensino ofereçam programas de formação continuada, workshops e cursos específicos sobre o uso de IA, abordando tanto os aspectos técnicos quanto os pedagógicos. Isso assegura que os professores não apenas saibam como usar as ferramentas de IA, mas também como refletir sobre seu impacto no processo educativo e nas relações com seus alunos.

“A inteligência artificial está revolucionando a maneira como ensinamos e avaliamos, oferecendo ferramentas que permitem a personalização do aprendizado e a avaliação contínua do progresso dos alunos. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia é apenas uma ferramenta, e que o papel do professor como mediador do conhecimento e facilitador do aprendizado continua sendo fundamental." MORAN, J. M. (2021)

Além disso, a implementação da IA requer uma mudança de paradigma em relação ao papel do professor na sala de aula. Tradicionalmente, os educadores têm sido vistos como fontes de conhecimento, transmitindo conteúdos aos alunos. No entanto, com a IA, o papel do professor tende a se tornar mais orientador, facilitador do aprendizado e mediador do uso das tecnologias. Esse novo modelo exige que os professores desenvolvam novas competências, como a capacidade de interpretar dados educacionais, gerenciar ferramentas tecnológicas e, ao mesmo tempo, manter a interação humana e o apoio emocional necessários para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, para que a personalização do ensino por meio da IA seja uma realidade efetiva, a formação de professores deve ser considerada uma prioridade. Além de fornecer as ferramentas tecnológicas necessárias, é fundamental promover uma reflexão sobre as melhores práticas pedagógicas que integram a IA de forma ética e eficaz. Dessa maneira, a IA pode ser uma aliada poderosa para o aprimoramento da educação, desde que os professores sejam devidamente preparados para utilizá-la de forma responsável e enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem.

LIMITAÇÕES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO

Apesar dos avanços tecnológicos e das promessas de transformação no ensino, a implementação de inteligência artificial (IA) na educação enfrenta uma série de limitações e desafios que precisam ser analisados cuidadosamente. Esses desafios vão desde questões tecnológicas e financeiras até aspectos éticos e sociais, que podem impactar a efetividade e a equidade do uso da IA no processo educativo.

Um dos principais desafios é a acessibilidade. A implementação de ferramentas de IA exige infraestrutura tecnológica adequada, como computadores, servidores de alta capacidade e conexão à internet de qualidade. Em muitas regiões, especialmente em países em desenvolvimento, as escolas ainda enfrentam problemas de conectividade e a falta de recursos tecnológicos para fornecer as ferramentas necessárias para um ensino adaptado por IA. Isso cria uma desigualdade no acesso a essas tecnologias, aprofundando as disparidades educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos e geográficos. Para que a IA possa ser efetivamente utilizada de maneira inclusiva, é essencial que o acesso às tecnologias seja democratizado, com investimentos em infraestrutura e equipamentos adequados.

Outro aspecto importante a ser considerado é o alto custo de implementação das tecnologias de IA nas escolas. Embora as ferramentas baseadas em IA possam, em longo prazo, oferecer uma economia de tempo e custos operacionais, sua adoção inicial pode ser bastante onerosa. O custo de desenvolvimento e manutenção de plataformas de IA, além do treinamento de educadores, pode ser proibitivo para muitas instituições de ensino, especialmente as de baixo recurso. Além disso, há a questão da dependência tecnológica, que pode surgir quando as escolas se tornam excessivamente dependentes de sistemas automatizados e perdem a capacidade de adaptação e inovação de forma independente. Em um cenário ideal, a IA deve atuar como uma ferramenta complementar ao trabalho humano e não como um substituto para a interação educacional.

Em paralelo, a privacidade e a segurança dos dados dos alunos são preocupações críticas quando se trata da adoção de IA na educação. Ferramentas de IA geralmente coletam uma quantidade significativa de dados sobre o comportamento, as preferências e o desempenho dos alunos, o que levanta questões sobre como esses dados são armazenados, compartilhados e utilizados. A violação de dados pode expor alunos a riscos de segurança, além de questões sobre o uso indevido dessas informações para fins comerciais ou outros interesses que não se alinham com o melhor interesse educacional. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais e os desenvolvedores de tecnologia adotem políticas claras de proteção de dados e sigam as regulamentações de privacidade, como a LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados) no Brasil, para garantir que a coleta de dados seja feita de maneira ética e transparente.

Outro desafio significativo refere-se à falta de preparação dos professores para trabalhar com ferramentas de IA. Apesar do potencial dessas tecnologias, muitos educadores não têm conhecimento suficiente para implementar as ferramentas de forma eficaz, o que pode levar a uma adoção superficial ou ineficaz. A formação continuada e o treinamento específico para o uso de IA são essenciais, mas frequentemente negligenciados nas políticas educacionais. Além disso, o medo de que a tecnologia substitua o papel do professor também pode gerar resistência, o que dificulta a integração dessas novas ferramentas nas salas de aula.

Por fim, há o desafio ético relacionado ao uso da IA na educação, principalmente no que diz respeito à criação de algoritmos que possam reproduzir ou amplificar preconceitos. Como a IA é alimentada por grandes volumes de dados, se esses dados contiverem vieses históricos ou sociais (como discriminação racial, de gênero ou socioeconômica), a IA pode perpetuar essas desigualdades, resultando em um ensino que não seja inclusivo e equitativo. A criação de algoritmos justos e transparentes é, portanto, um desafio crítico que deve ser enfrentado para garantir que a IA contribua de forma positiva para o processo educativo.

Em resumo, a implementação da IA na educação é uma promessa empolgante, mas também cheia de desafios. A acessibilidade tecnológica, o custo de implementação, as preocupações com a privacidade, a preparação dos educadores e os riscos éticos são obstáculos significativos que precisam ser superados para que a IA possa cumprir seu potencial transformador. Para que a personalização do ensino por meio da IA seja verdadeiramente eficaz e inclusiva, é necessário um esforço conjunto entre governos, educadores, desenvolvedores de tecnologia e outros stakeholders para criar um ambiente educacional que seja justo, acessível e ético.

VANTAGENS DA IA PARA A AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO CONTÍNUO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

A avaliação é um componente essencial do processo educacional, pois permite medir o progresso dos alunos e ajustar as abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades individuais. Tradicionalmente, as avaliações eram limitadas a testes e provas pontuais, com pouca possibilidade de acompanhar o desenvolvimento contínuo dos alunos ao longo do tempo. Com a introdução da inteligência artificial, surgiu uma nova perspectiva para a avaliação educacional, possibilitando um monitoramento constante e

mais preciso do desempenho acadêmico.
Uma das principais vantagens da IA nesse contexto é a capacidade de realizar avaliações em tempo real, ajustadas conforme o progresso de cada aluno. Ferramentas baseadas em IA podem acompanhar as respostas dos estudantes durante todo o processo de aprendizagem, oferecendo um feedback imediato e adaptando o conteúdo de acordo com as dificuldades ou avanços detectados. Isso permite que os educadores tenham uma visão mais detalhada e contínua do aprendizado de cada aluno, sem depender apenas de avaliações pontuais e periodicamente realizadas. De acordo com Dudené (2019), "a avaliação em tempo real é um dos maiores benefícios da inteligência artificial, pois permite uma resposta imediata às dificuldades encontradas pelo aluno, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e adaptativo".
Além disso, a IA pode melhorar a precisão e objetividade nas avaliações. Em sistemas tradicionais, avaliações subjetivas, como redações ou respostas abertas, podem ser passíveis de interpretações variadas, dependendo da percepção do professor. No entanto, sistemas de IA baseados em processamento de linguagem natural podem corrigir textos e tarefas de forma automática e padronizada, oferecendo uma avaliação mais justa e consistente. Como observa Bill (2021), "a automação da correção de avaliações, por meio de algoritmos de IA, diminui significativamente as chances de viés, garantindo maior imparcialidade e equidade no processo avaliativo". Isso reduz as chances de erro humano ou de julgamentos enviesados, promovendo uma avaliação mais imparcial e consistente. Esse tipo de sistema também permite uma maior quantidade de avaliações, sem sobrecarregar os professores com tarefas repetitivas de correção.
A personalização das avaliações é outro benefício significativo proporcionado pela IA. Em vez de um teste único para todos os alunos, as ferramentas de IA podem criar avaliações adaptativas, que se ajustam ao nível de habilidade do aluno. Como explica Almeida (2018), "as avaliações adaptativas são capazes de oferecer desafios específicos e sob medida, aumentando as chances de engajamento dos alunos e, consequentemente, favorecendo o desenvolvimento contínuo". Por exemplo, se um aluno demonstrar facilidade em um determinado conteúdo, o sistema pode aumentar o grau de dificuldade da próxima questão, enquanto um aluno com dificuldades pode receber questões mais simples ou materiais de apoio que o ajudem a avançar sem pressões excessivas. Esse tipo de avaliação personalizada permite que o aluno seja desafiado de acordo com seu próprio ritmo de aprendizado, incentivando a progressão contínua.
Outro ponto relevante é o monitoramento longitudinal do desempenho dos alunos. A IA permite que o desempenho de um aluno seja monitorado ao longo de todo o período de sua aprendizagem, desde os primeiros dias até o final do curso ou do ciclo escolar. Como afirma Pereira e Silva (2020), "o monitoramento constante do progresso dos alunos permite intervenções pedagógicas precisas e pontuais, ajudando a identificar dificuldades antes que se tornem problemas mais sérios". Isso facilita a identificação de padrões de comportamento e de dificuldades recorrentes, permitindo que os educadores interajam com o aluno de maneira mais eficaz. Além disso, com a análise contínua dos dados, é possível detectar áreas de melhoria no ensino, ajudando os professores a ajustar suas práticas pedagógicas de maneira mais precisa e baseada em evidências.
Esse monitoramento contínuo também tem um papel importante na prevenção de dificuldades educacionais. Por meio da coleta de dados e da análise em tempo real, a IA pode identificar alunos em risco de desempenho inferior ou até de evasão escolar, permitindo que intervenções pedagógicas sejam feitas de maneira precoce. Como Turing (1950) propôs, "a capacidade das máquinas de aprender com os dados coletados permite, não só entender padrões, mas prever comportamentos futuros, o que é crucial para a intervenção educativa precoce". Isso garante que o suporte necessário seja fornecido antes que o aluno enfrente dificuldades mais graves, ajudando a manter a motivação e o engajamento durante o processo de aprendizagem.

Por fim, a IA também oferece a possibilidade de realizar avaliações formativas em vez de apenas focar em avaliações somativas. As avaliações formativas são aquelas realizadas ao longo do processo de aprendizagem, com o objetivo de apoiar e orientar o aluno, e não apenas medir seu conhecimento final. Como destaca Silva e Costa (2017), "as avaliações formativas oferecem uma visão mais abrangente do desempenho do aluno, permitindo que o feedback seja utilizado para promover melhorias no aprendizado antes da avaliação final". A IA pode fornecer um feedback contínuo e construtivo, permitindo que o aluno identifique suas áreas de melhoria antes de ser submetido a avaliações finais. Isso transforma a avaliação em uma ferramenta de aprendizagem ativa, que favorece o crescimento do aluno em vez de ser apenas um meio de medir sua performance.

CONCLUSÃO

A inteligência artificial tem se configurado como uma das mais poderosas ferramentas para a personalização do ensino, possibilitando uma revolução na maneira como a educação é oferecida. A capacidade de analisar grandes volumes de dados e adaptar conteúdos, estratégias e metodologias de ensino às necessidades individuais dos alunos coloca a IA como uma aliada fundamental na busca por uma educação mais inclusiva e eficaz. A personalização do ensino, que visa atender às especificidades de cada estudante, ganha força com o uso da IA, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e centrado no aluno.

No primeiro aspecto abordado, relacionado à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino, a inteligência artificial se destaca por sua habilidade em ajustar o ritmo e a complexidade do aprendizado de acordo com o desempenho do aluno. Isso não só melhora o entendimento dos conteúdos, mas também diminui a frustração de alunos que se sentem sobrecarregados ou subestimados, permitindo que avancem no seu próprio tempo e ritmo. Ao fornecer materiais adaptativos e exercícios personalizados, a IA cria um ambiente de aprendizado que se ajusta ao progresso contínuo dos alunos, sem que haja uma abordagem única para todos.

O desenvolvimento de sistemas de tutoria inteligente, discutido no segundo tópico, representa outra grande contribuição da IA para a educação personalizada. Ao oferecer um acompanhamento constante e imediato, esses tutores digitais conseguem corrigir erros, esclarecer dúvidas e sugerir novos desafios, proporcionando ao aluno uma experiência de aprendizado contínua. Isso é particularmente benéfico em ambientes onde o número de alunos por professor é elevado, ou em locais onde o acesso a tutores qualificados é limitado. Dessa forma, a IA promove uma educação mais acessível, eliminando barreiras geográficas e proporcionando suporte contínuo aos alunos, independentemente de sua localização.

Além disso, a IA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, como discutido no terceiro tópico. A personalização promovida pela IA não é limitada apenas aos alunos que já têm desempenho satisfatório, mas se estende também aos estudantes com necessidades especiais ou que enfrentam outras barreiras no processo de aprendizagem. Tecnologias de IA, como softwares de leitura para deficientes visuais ou tradutores automáticos para alunos de diferentes idiomas, permitem que todos os alunos participem ativamente do processo educativo. Isso contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais diversificado e equitativo, em que os alunos têm a oportunidade de superar suas dificuldades com o suporte adequado.

Entretanto, apesar das vantagens consideráveis oferecidas pela IA, a sua implementação no contexto educacional não está isenta de desafios. A questão ética, principalmente em relação ao uso e à privacidade dos dados dos alunos, é uma preocupação central. O uso de dados educacionais sensíveis exige uma regulação clara e transparente para garantir a segurança e a privacidade dos alunos. Além disso, é fundamental que os educadores recebam treinamento adequado para utilizar as ferramentas de IA de maneira eficaz e crítica, não apenas como substituto, mas como complemento ao ensino tradicional.

Portanto, a personalização do ensino por meio da inteligência artificial representa um grande avanço para a educação, oferecendo

soluções inovadoras que atendem às necessidades individuais dos alunos e promovem uma aprendizagem mais eficaz, inclusiva e acessível. Para que seus benefícios sejam plenamente aproveitados, é necessário que as políticas públicas e os gestores educacionais adotem abordagens responsáveis e éticas no uso dessas tecnologias, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas ou de suas habilidades.

Em suma, a inteligência artificial está moldando o futuro da educação, criando novas possibilidades de personalização do ensino e impactando positivamente a experiência de aprendizagem dos estudantes. No entanto, esse processo exige uma implementação cuidadosa e estratégica, que leve em consideração os desafios éticos, técnicos e pedagógicos, a fim de garantir uma educação mais justa, eficaz e adaptada às necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Inteligência artificial e aprendizagem adaptativa: a personalização do ensino e suas implicações. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. de; GONÇALVES, A. A. Tecnologias e inovação na educação: novas práticas pedagógicas com o uso de inteligência artificial. São Paulo: Editora Atlas, 2018.

BILL, M. R. Inteligência artificial e a personalização do ensino: transformando a avaliação educacional. Revista de Educação e Tecnologia, v. 16, n. 3, p. 34-45, 2021.

DUDENE, K. S. O papel da inteligência artificial na educação: desafios e oportunidades na avaliação escolar. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2019.

MORAN, J. M. Novas tecnologias na educação: inteligência artificial como ferramenta de ensino e avaliação. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2021.

PEREIRA, D. F.; SILVA, J. A. IA na educação: do ensino tradicional à educação adaptativa. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 78, p. 50-67, 2020.

SILVA, L. M. da; COSTA, E. R. A revolução do ensino digital: tecnologias e inteligência artificial nas práticas pedagógicas. Campinas: Editora Unicamp, 2017.

SILVA, D. F.; PEREIRA, C. A.; RIBEIRO, T. G. Sistemas de ensino adaptativo: a contribuição da inteligência artificial para a personalização da aprendizagem. Revista de Inovação Educacional, v. 6, n. 1, p. 25-38, 2021.

VASQUEZ, P. R. Tutoria inteligente: como a IA está mudando a forma de ensinar e aprender. Revista de Educação Digital, v. 13, n. 2, p. 34-49, 2022.

TURING, A. M. Computing machinery and intelligence. Mind, v. 59, n. 236, p. 433-460, 1950.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OZÉLIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da utilização de brinquedos no processo de desenvolvimento de crianças e bebês no contexto da Educação Infantil, com base em uma revisão da literatura especializada. Considerando que o brincar é um direito assegurado e uma das principais formas de expressão, aprendizagem e interação das crianças, os brinquedos assumem um papel fundamental na mediação das experiências infantis. Por meio da análise de autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Friedmann, destaca-se que os brinquedos estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, promovendo a imaginação, a linguagem e a autonomia. Os brinquedos desempenham um papel essencial no desenvolvimento de crianças e bebês na Educação Infantil, promovendo aprendizado e habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Ao seguir diretrizes como a BNCC, o Currículo da Cidade de São Paulo, os PCN da Educação Infantil e o ECA, educadores podem oferecer uma educação de qualidade, respeitando individualidades e direitos fundamentais. Os brinquedos são reconhecidos como recursos pedagógicos fundamentais, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e promovendo o desenvolvimento integral das crianças desde cedo. Brinquedos estruturados e não estruturados desempenham papéis complementares, promovendo tanto desenvolvimento cognitivo e social quanto criatividade e autoconhecimento. O papel do professor na mediação do uso de brinquedos é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, preparando as crianças para uma vida plena na sociedade. Com base nas revisões bibliográficas e reflexões da prática, este artigo foi construído a fim de paramentar o trabalho do Professor de Educação Infantil com o conhecimento da importância dos brinquedos para o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, desenvolvimento infantil, brinquedos, aprendizado, habilidades cognitivas

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por intensas descobertas e transformações, nas quais o brincar ocupa papel central no processo de desenvolvimento global da criança. Desde os primeiros meses de vida, os brinquedos se apresentam como instrumentos de mediação entre o bebê e o mundo, favorecendo a construção do conhecimento, a expressão de sentimentos, a socialização e o desenvolvimento das funções cognitivas, motoras e emocionais. Nesse contexto, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, deve reconhecer e valorizar o uso intencional dos brinquedos como parte fundamental das práticas pedagógicas.

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento humano, onde as crianças absorvem conhecimento de forma mais intensa e significativa. Nesse contexto, os brinquedos desempenham um papel fundamental, pois são ferramentas essenciais para promover o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras das crianças e bebês. Conforme delineada pela BNCC, pelo Currículo da Cidade de São Paulo, pelos PCN da Educação Infantil e pelo ECA, é uma etapa fundamental na formação das crianças, que visa promover seu desenvolvimento integral, respeitando suas individualidades, interesses e direitos fundamentais. Ao seguir essas diretrizes e referências legais, educadores e gestores podem oferecer uma educação de qualidade que prepare as crianças para uma vida plena e participativa na sociedade e o conhecimento dos brinquedos e sua aplicação como ferramenta técnica de desenvolvimento para além de cores e formas, sendo estes um excelente mediador de experiencias, vivências e desenvolvimento integral.

O conceito de brinquedos na Educação Infantil, conforme delineado pela BNCC, pelo Currículo da Cidade de São Paulo, pelos PCN da Educação Infantil e pelo ECA, reconhece

sua importância como recursos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao oferecer uma variedade de brinquedos que atendam às diferentes necessidades, interesses e estágios de desenvolvimento das crianças, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas que promovem o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural das crianças desde os primeiros anos de vida.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão de literatura, a importância da utilização de brinquedos no desenvolvimento de crianças e bebês na Educação Infantil, destacando seus benefícios e o papel do educador como mediador nesse processo.

No primeiro item, faremos uma breve análise do conceito de Educação Infantil, sobre o que diz os documentos oficiais que norteiam essa etapa da educação básica. Na sequência, abordaremos sobre o brinquedo e sua função social na Educação Infantil, trazendo logo em seguida, reflexões sobre sua importância no desenvolvimento da criança.

No item seguinte, discorreremos sobre a classificação de brinquedos estruturados, não estruturados, heurísticos e não heurísticos, sequencialmente discutiremos sobre o papel do professor na mediação do uso desses brinquedos para o desenvolvimento das crianças.

Finalizaremos trazendo as principais reflexões e contribuições que esse trabalho levantou, apontando se o principal objetivo foi alcançado, corroborando assim para uma educação mais assertiva, de qualidade, garantindo o direito de bebês e crianças ao momento do brincar.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil e a etapa da educação que abrange crianças e bebês de 0 a 5 anos, delineada pelas principais diretrizes educacionais no Brasil, representa um marco no desenvolvimento humano, onde as bases para a aprendizagem ao longo da vida são estabelecidas.

Temos como parâmetros a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. O Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, documento que adapta as diretrizes à realidade local. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil que são orientações pedagógicas elaboradas pelo Ministério da Educação que fornecem diretrizes para a organização curricular e o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. E o ECA – Estatuto da criança e adolescente que estabelece os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes no Brasil.

A Educação Infantil, conforme os documentos citados, é conceituada como uma etapa da Educação Básica que visa garantir o direito de todas as crianças de 0 a 5 anos ao cuidado, à educação e à aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento integral em aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e éticos.

Enfatizando a importância do brincar, da cultura infantil, da interação social e do seu cuidado integral. Destaca também a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, linguística, religiosa, de gênero e de habilidades das crianças, o respeito à individualidade e à diversidade das crianças, da interação com o meio social e natural, do desenvolvimento de habilidades comunicativas e da formação de uma consciência crítica e ética desde os primeiros anos de vida.

Todos reconhecem a Educação Infantil como um direito fundamental e destaca a necessidade de garantir uma educação de qualidade, respeitando a dignidade, os interesses e as especificidades de cada bebê e criança, promovendo seu desenvolvimento integral e protegendo seu bem-estar físico, psicológico e social.

BRINQUEDOS E SUA FUNÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os brinquedos desempenham um papel central na Educação Infantil, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. São reconhecidos como recursos pedagógicos essenciais para sua promoção

e mediação, vistos como ferramentas que possibilitam a exploração, a aprendizagem e a expressão das crianças em diferentes áreas do desenvolvimento, incluindo cognitiva, motora, socioemocional e cultural.
A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. (ROLIM et al, 2008, p. 178).

O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança (THOMÉ, 2023 Apud ARAÚJO, 2008, p. 5).

O Currículo da Cidade destaca a importância dos brinquedos como mediadores do processo de aprendizagem das crianças. Enfatiza a valorização da cultura infantil e o papel dos brinquedos tradicionais e contemporâneos na promoção da criatividade, da autonomia e da socialização das crianças. Os brinquedos são destacados como recursos educativos que devem ser selecionados e organizados de forma a promover o que é proposto, deve haver intencionalidade na proposição e oferta dos mesmos. Ressalta-se a importância de oferecer uma diversidade de brinquedos que atendam às diferentes necessidades, interesses e estágios de desenvolvimento das crianças assim como seu direito ao lazer, à cultura e à educação, destacando-os como elementos essenciais para o exercício desses direitos e a importância de garantir o acesso dos bebês e crianças a brinquedos adequados e seguros, que promovam seu desenvolvimento integral e sua participação na vida social e cultural. Teorias sobre a utilização do Brinquedo:
Jean Piaget: destacou o papel do brinquedo no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na construção do conhecimento por meio da assimilação e da acomodação. (Piaget,2017).
Vygotsky: enfatizou a importância do brinquedo no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem das crianças, especialmente por meio da interação com os adultos e com os pares. (Vygotsky, 2016). De acordo com Souza (2014, p. 20) o brincar para Vygotsky (1988) surge na situação imaginada que é criada pelas crianças quando realizam seus desejos, reduzindo suas tensões e acomodando conflitos e frustrações. Portanto, para ele, uma das funções básicas do brincar é proporcionar que a criança aprenda a resolver situações conflitantes na vivência cotidiana.
E, assim, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Com a imitação representativa, a criança aprende a lidar com regras e normas sociais. Vygotsky (1988) acredita que o brinquedo e a situação escolar propiciam o desenvolvimento infantil, pois o primeiro criará uma zona de desenvolvimento proximal, já que na brincadeira a criança ultrapassa o que está habituada a fazer, passando a funcionar como se fosse maior do que ela é. (SOUZA, 2014, p. 20).
Emília Ferreiro: Contribuiu para o entendimento do brinquedo como uma forma de expressão e construção do conhecimento pelas crianças, especialmente na área da alfabetização e letramento. (FERREIRO, 2018).
Conforme Thomé (2023), o brinquedo dá significado a brincadeira, dá vida, anima a brincadeira é por meio dele que se desenvolvem as atividades lúdicas e aí se dá a aprendizagem e a moldagem da personalidade humana.

Através do brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura (ÁLVARES, 2011, p. 37).

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Na educação infantil as crianças absorvem conhecimento de forma mais intensa e sig-

nificativa. Nesse contexto, os brinquedos são ferramentas essenciais para promover o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras das crianças e bebês.

As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. Elas já nascem em um meio pautado por regras sociais e o "seu eu" deve se adaptar a essas normas. Na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais. No brincar, a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido. As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar; assim, fantasias de super-heróis, por exemplo, são construídas. (MELO & VALLE, 2005 apud ROLIM et al, 2008, p. 177).

Os benefícios dos brinquedos na Educação Infantil vão de estímulos motores aos da linguagem. Como estímulo ao desenvolvimento motor, podemos citar os brinquedos como blocos de montar, quebra-cabeças e bolas, estes ajudam as crianças a desenvolver habilidades motoras finas e grossas, melhorando sua coordenação, equilíbrio e destreza.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo: consideramos aqueles que desafiam a mente, como quebra-cabeças, jogos de encaixe e brinquedos educativos, por estimularem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade das crianças.

Brinquedos que promovem a socialização: os quais incentivam o jogo em grupo, a interação, como jogos de tabuleiro e brincadeiras de faz de conta, auxiliam as crianças a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e empatia.

Os que fomentam a expressão emocional, dos quais os bebês e as crianças expressam e reproduzem o afeto recebido, dentre eles citamos bonecos, pelúcias e outros que podem ser utilizados para expressar emoções, explorar papéis sociais e lidar com situações do cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento emocional e a construção da identidade.

Quanto ao estímulo à linguagem, temos os livros, jogos de palavras e brinquedos musicais que são eficazes na promoção da linguagem oral, ampliando o repertório, vocabulário das crianças, desenvolvendo a compreensão auditiva e estimulando a imaginação.

TIPOS DE BRINQUEDOS E SUA IMPORTÂNCIA

Kishimoto (2008 apud ÁLVARES, 2011, p. 29) afirma que o brinquedo atinge a função de dar à criança um substituto dos objetos reais para que ela possa manipulá-los à sua maneira, consequentemente, ajustando-os as suas necessidades e fantasias. Os brinquedos são uma forma de expressão do imaginário infantil.

Segundo Melo e Valle (2005 apud ROLIM et al, 2008, p. 177), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Existem diferentes tipos de brinquedos e cada um possui uma função mediadora no desenvolvimento de bebês e crianças. São oferecidos através deles variados estímulos e oportunidades de aprendizado. Dentre esta gama de brinquedos temos:

Brinquedos Sensoriais: os que estimulam os sentidos dos bebês e crianças, incluindo tato, visão, audição e até mesmo o paladar, podem ser chocalhos, mordedores texturizados e brinquedos musicais. Eles ajudam os bebês a explorar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades sensoriais e perceptivas.

Brinquedos de Encaixe e Empilhamento: blocos de construção, anéis para empilhar e formas para encaixar incentivam a coordenação motora fina, a concentração e a resolução de problemas, estes que solidificam a mensagem aos bebês e as crianças de que ao se defrontarem com problemas e dificul-

dades, se desprenderem tempos e concentração, o raciocínio lógico os levará a resolução das questões indiferente de qual nível de dificuldades apresentarem. Eles também promovem a compreensão de conceitos espaciais e matemáticos básicos.
Brinquedos Simbólicos ou de Faz de Conta: incluem bonecas, carrinhos, utensílios de cozinha em miniatura e fantasias. Eles estimulam a imaginação das crianças, promovendo o desenvolvimento da linguagem, habilidades sociais, empatia e criatividade.
Brinquedos de Movimento: os que incentivam o movimento físico, como circuitos, bicicletas, triciclos, bolas e túneis de rastejar, são essenciais para o desenvolvimento da coordenação motora grossa, equilíbrio e força muscular das crianças.
Livros e Brinquedos Educativos: Livros ilustrados, quebra-cabeças, jogos de memória e jogos de letras são exemplos de brinquedos que promovem o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e o pensamento crítico das crianças.

BRINQUEDOS ESTRUTURADOS, NÃO ESTRUTURADOS E HEURÍSTICOS: IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Dentro desse contexto, é importante entender a diferença entre brinquedos estruturados e não estruturados, bem como seu impacto no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.
Tanto os brinquedos estruturados quanto os não estruturados desempenham um papel vital no desenvolvimento infantil, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizado e crescimento. Ao incorporar uma variedade de brinquedos estruturados, não estruturados e heurísticos no ambiente de jogo das crianças, os pais e educadores podem criar experiências de aprendizado ricas e holísticas que promovem o desenvolvimento integral das crianças.
Os Brinquedos Estruturados promovem desenvolvimento cognitivo, estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a concentração das crianças. Promovem também desenvolvimento social ao fomentar o trabalho em equipe, habilidades sociais, cooperação, comunicação. Desenvolvem a linguagem envolvendo leitura e conversação e ajudam a expandir o vocabulário e a compreensão linguística das crianças.
Os Brinquedos Não Estruturados são aqueles que estimulam a criatividade, que permitem que os bebês e as crianças usem sua imaginação para criar e inventar livremente. Estimulam a coordenação motora ao fomentar sua manipulação e exploração de objetos como caixas vazias, pedaços de papelão e brinquedos sensoriais promove o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. Eles também oferecem às crianças e bebês a liberdade de expressar suas emoções e explorar diferentes formas de autoexpressão. Coloridos, caixas vazias, massinha de modelar, lápis de cor e papel.
Os Brinquedos Heurísticos, conhecidos como sensoriais ou de descoberta, tem a capacidade única de promover o desenvolvimento holístico das crianças. São caracterizados por sua simplicidade e materialidade diversificada, desempenham um papel crucial no estímulo das habilidades cognitivas, sensoriais e motoras.
Eles oferecem uma variedade de texturas, formas, pesos e cores, proporcionando uma experiência sensorial rica que estimula os sentidos das crianças. Essa exploração sensorial é essencial para o desenvolvimento do cérebro em formação dos bebês, promovendo a consciência sensorial e a compreensão do mundo ao seu redor.
Ao manipulá-los e explorá-los, os bebês e as crianças aprimoram suas habilidades motoras finas e grossas. A manipulação de objetos de diferentes tamanhos, formas e pesos ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e no fortalecimento dos músculos das mãos e dos braços.
De acordo com Magalhães e Tomé (2017, p. 40) é através do ato da manipulação dos brinquedos que a criança aprende a preparar se para o futuro e para enfrentar dificuldades do presente. Brincar, além de ajudar a descarregar o excesso de energias, é agradável, dá prazer à criança e estimula o desenvolvimento intelectual da mesma.
Sua natureza aberta e não estruturada incentiva os bebês e as crianças a usarem sua imaginação e criatividade livremente. Esses não têm uma função específica atribuída, permitindo sua utilização de maneiras di-

versas e inovadoras, o que contribui para o desenvolvimento da criatividade e da resolução de problemas.
Encorajar a exploração autônoma, incentivando as crianças a descobrir e experimentar por si mesmas promove o autoconhecimento, a confiança e a independência das crianças, preparando-as para enfrentar desafios futuros com resiliência.
Os brinquedos heurísticos desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades ricas de exploração sensorial, desenvolvimento motor, criatividade e autoconhecimento. Ao incorporar esses brinquedos no ambiente de aprendizagem das crianças, os educadores e cuidadores podem promover experiências de aprendizado profundamente enriquecedoras que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA MEDIAÇÃO DO USO DE BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O professor de Educação Infantil desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem enriquecedor para bebês e crianças pequenas. Uma das suas responsabilidades mais importantes é mediar o uso dos diferentes tipos de brinquedos, sejam eles estruturados, não estruturados ou heurísticos, com a intenção de promover o desenvolvimento integral dos mesmos.
Para Feijó (1992 apud ÁLVARES, 2011, p. 55), o professor precisa descobrir e trabalhar o lúdico na sua história, resgatando os momentos lúdicos vividos em sua trajetória de vida. É muito difícil trabalhar com o lúdico especialmente para os que foram formados por uma escola que não comportou esse modelo. Por isso, ouve-se falar e se reconhece a importância do lúdico em sala de aula, mas pouco se faz, exatamente porque não é simples romper com experiências vividas ao longo de toda uma trajetória de vida e acadêmica. Viver a ludicidade em sala de aula, para esse professor, é conviver com o incerto, com o improvável, é deixar de ser protagonista para atuar com o grupo.
Cabe ao professor observar atentamente as preferências, interesses e habilidades dos bebês e das crianças para selecionar brinquedos adequados ao seu estágio de desenvolvimento. Isso requer uma avaliação contínua das interações das crianças com os brinquedos e uma compreensão das teorias do desenvolvimento infantil.

Por isso, é necessário que o educador infantil esteja consciente do seu papel na brincadeira, do valor dos brinquedos e jogos como ferramentas para a aprendizagem das crianças. Dessa forma, o professor deve propiciar ambientes adequados e arejados; além de, oportunizar situações diferenciadas, prazerosas e seguras, que estimulem e motivem a brincadeira. (SOUZA, 2014, p. 36).

Com base nestas observações pode planejar e organizar atividades que envolvam diferentes tipos de brinquedos. Isso inclui a criação de ambientes de aprendizagem ricos em recursos que estimulem a curiosidade, a exploração e a criatividade das crianças.
Os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas. (ROLIM et al, 2011, p. 177).
Marquez (2011) enfatiza que por meio do brincar, o educador acompanha o processo de desenvolvimento da criança e a partir disso, ele pode buscar estratégias de intervenção para contribuir com o desenvolvimento das crianças que necessitam ou solicitam, envolvendo-se corporalmente na brincadeira, criando momentos para falarem sobre suas produções lúdicas, seus papéis e emoções.
A brincadeira, portanto, está longe de ser uma mera diversão. Precisa ter espaço e tempo na vida das crianças. O brincar é uma atividade complexa e permite que a criança tenha um processo de aprendizagem, pois quando brincamos, há a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Ao brincar, a criança sente-se livre para fantasiar, cria situações problema e torna-se, as-

sim, dona do seu próprio mundo. O brincar é um potencializar da criatividade da criança. (SOUZA, 2014, p. 36).

Durante as atividades com brinquedos, o professor desempenha um papel ativo na mediação das interações das crianças. Ele pode modelar o uso adequado dos brinquedos, fazer perguntas para estimular a reflexão e o pensamento crítico, e oferecer apoio e encorajamento conforme necessário. Seu objetivo final de mediação do uso de brinquedos é promover o desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui o desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional e linguístico, bem como a promoção de habilidades como resolução de problemas, cooperação e autoconfiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos desempenham um papel crucial no desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil. Ao longo deste artigo, exploramos a importância dos brinquedos como ferramentas essenciais para promover o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Currículo da Cidade de São Paulo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Infantil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Observamos que os brinquedos não são apenas objetos de entretenimento, mas sim mediadores de experiências, vivências e desenvolvimento integral. Eles promovem o desenvolvimento cognitivo, motor, socioemocional e linguístico das crianças, além de estimular a criatividade, a imaginação e a autonomia.

Ao oferecer uma variedade de brinquedos estruturados, não estruturados e heurísticos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante que atenda às diferentes necessidades e interesses das crianças. Esses brinquedos proporcionam oportunidades de aprendizado significativas, promovendo a exploração, a experimentação e a descoberta.

O papel do professor de Educação Infantil na mediação do uso de brinquedos é fundamental para garantir experiências de aprendizagem de qualidade. Através da observação, do planejamento e da mediação ativa, o professor pode promover o desenvolvimento integral das crianças, incentivando sua curiosidade, criatividade e autoconfiança.

Em suma, os brinquedos são mais do que simples objetos - são instrumentos poderosos que contribuem para o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças. Ao reconhecer sua importância e valorizar seu potencial educativo, podemos criar ambientes de aprendizagem estimulantes e inclusivos que preparem as crianças para uma vida plena e participativa na sociedade.

Por fim, é fundamental que os educadores e gestores da Educação Infantil estejam atentos às diretrizes e referências legais, bem como às teorias pedagógicas que embasam a utilização dos brinquedos como ferramentas de desenvolvimento. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade que promova o pleno desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

Este artigo buscou destacar a importância dos brinquedos no contexto da Educação Infantil, fornecendo uma visão abrangente e embasada sobre seu papel no desenvolvimento das crianças. Espera-se que este conhecimento possa ser aplicado na prática educativa, contribuindo para o crescimento e o bem-estar das crianças em todo o país.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, G. P. Educação Lúdica. Editora Wak, 2011.

ÁLVARES, L. O. O Brinquedo em Instituições Públicas de Educação Infantil: Os Significados atribuídos por Pais e Professoras. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

ARAÚJO, V. C. de. Reflexões sobre o Brincar Infantil. Educação em Destaque, Colégio Militar de Juiz de Fora, V. 1, Nº 1 - Jan/Jun, 2008. Disponível em: http://www. cmjf. com. br/revista/materiais/1215525080.pdf. Acesso 25 maio 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Bra-

sília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília, 2018.

FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. Editora Cortez, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Editora Artmed, 2019.

GIL, M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Editora Artmed, 2018.

GOLDFARB, M. Brinquedos e Brincadeiras na Primeira Infância: A Contribuição dos Brinquedos Heurísticos. Editora Papirus, 2019.

LAEVERS, F. Brincar é Aprender. Editora Manole, 2017.

MAGALHÃES, M.I.M.T. O brinquedo no desenvolvimento da criança. 2017. 73f. Relatório (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel, 2017.

MALUF, A. M. R. O Brinquedo na Educação Infantil. Editora Cortez, 2019.

MARQUEZ, C.G. Aprender brincando. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: https:// cepedgoias.com.br/ edipe/i vedipe/ pdfs/didatica/co/436-1103-1-SM.pdf. Acesso em 19 junho 2024.

PIAGET, J. A. Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho. Editora LTC, 2017.

ROLIM, A.A.M. GUERRA, S.S.F. TASSIGNY, M.M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul/dez. 2008. Disponível em: https:// brincar brincando. pbworks. com/ f/ brincar +_vygo tsky.pdf. Acesso em 01 junho 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SIEGLER, R. S.; GILBERT, S.; WAGNER, A. L. Como as Crianças Pensam. Editora Artmed, 2018.

SOUZA, L.R. O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaltiana. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SUTTON-SMITH, B. Brinquedo e Aprendizado na Infância. Editora Artmed, 2016.

THOMÉ, C. A. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Editora Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Editora Martins Fontes, 2016.

O PROFISSIONAL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA

PAMELA DE MATOS ALVES

RESUMO
O presente trabalho investigou a contribuição do profissional da Neuropsicopedagogia para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, com o intuito de compreender como esse profissional pode melhorar a prática pedagógica, principalmente no contexto da educação inclusiva. O objetivo foi explorar o papel do neuropsicopedagogo, identificar estratégias neuropsicopedagógicas aplicáveis ao ambiente escolar e destacar a importância de integrar os conhecimentos da neurociência às práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, que analisou estudos e artigos científicos que abordam a atuação do profissional em sala de aula. Os resultados indicaram que a presença desse profissional facilita a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais acessível e personalizado. Concluiu-se que a Neuropsicopedagogia é uma ferramenta valiosa para tornar a educação mais inclusiva, ao oferecer estratégias que respeitam as particularidades cognitivas e emocionais dos estudantes, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Educação inclusiva. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Aprender é um processo complexo, quase como um grande quebra-cabeça onde cada peça incluindo emoções, memória, atenção e motivação precisa se encaixar para que o conhecimento faça sentido. Mas nem sempre esse encaixe acontece de forma natural para todos os alunos. É aí que entra a Neuropsicopedagogia, uma área que une neurociência, psicologia e pedagogia para entender como o cérebro aprende e, mais importante, como tornar esse aprendizado mais acessível para todos.

No contexto escolar, o profissional neuropsicopedagogo tem ganhado espaço justamente por atuar nessa interseção, ajudando professores a compreenderem melhor as dificuldades de aprendizagem e criando estratégias que realmente fazem a diferença no desenvolvimento dos alunos.

Justifica-se a escolha do tema pois cada vez mais, vemos nas escolas alunos que enfrentam desafios para acompanhar o ritmo das aulas, seja por dificuldades cognitivas, transtornos do neurodesenvolvimento ou até mesmo por fatores emocionais que impactam o aprendizado. A educação inclusiva deixou de ser apenas um ideal e passou a ser uma necessidade urgente. Mas como transformar esse discurso em prática e como garantir que cada aluno tenha acesso a um ensino que respeite suas particularidades e potencialize suas habilidades. O profissional da Neuropsicopedagogia pode ser uma peça-chave nessa construção, trazendo um olhar mais técnico e sensível para a sala de aula.

Diante desse cenário, surge a questão central deste estudo: como o profissional da Neuropsicopedagogia pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula?

Para responder a essa pergunta, este artigo tem como objetivo compreender o papel desse profissional no ambiente escolar, identificar estratégias neuropsicopedagógicas que podem ser aplicadas no dia a dia da sala de aula e destacar a importância de integrar a neurociência às práticas pedagógicas. Em outras palavras, busca-se entender como esse conhecimento pode sair dos livros e das pesquisas para realmente transformar a experiência de ensino e aprendizagem.

Para isso, a pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica, ou seja, um mergulho em estudos, artigos científicos e livros que discutem a atuação da Neuropsicopedagogia na escola. Com isso, espera-se contribuir para um debate essencial: a escola precisa, cada vez mais, se adaptar às necessidades dos alunos, e entender como o cérebro aprende pode ser o primeiro passo para garantir um ensino mais eficiente, humano e acessível para todos.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Aprender é um processo cheio de nuances, quase como uma orquestra em que cada instrumento como a memória, a atenção, a emoção e a motivação precisam estar afinados para que o conhecimento flua de maneira harmoniosa. No entanto, nem sempre essa sintonia acontece naturalmente.

Muitas crianças e adolescentes enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo da escola, seja por transtornos do neurodesenvolvimento, desafios cognitivos ou até por questões emocionais que afetam a concentração e o desempenho. Nesse contexto, o profissional da Neuropsicopedagogia assume um papel essencial, atuando como um elo entre o funcionamento do cérebro e as práticas pedagógicas, ajudando a tornar o ensino mais acessível e eficiente para todos

A grande missão do neuropsicopedagogo é compreender como cada aluno aprende e, a partir disso, propor estratégias que facilitem esse processo. Ele não só avalia e identifica dificuldades de aprendizagem, mas também desenvolve métodos que ajudam a superar esses desafios.

Na escola, trabalha lado a lado com professores, auxiliando na adaptação das metodologias de ensino para atender às diferentes formas de aprender. Afinal, cada cérebro tem seu próprio ritmo, e respeitar essas diferenças é fundamental para que o ensino realmente aconteça (Simão; Corrêa; Ferrandini,2020).

Além disso, esse profissional tem um papel decisivo na construção de uma educação mais inclusiva. Em um mundo onde cada vez mais se fala em respeitar a diversidade, a escola precisa garantir que todos tenham a mesma oportunidade de aprender. O neuropsicopedagogo ajuda a criar ambientes que favorecem a aprendizagem de todos os alunos, sugerindo atividades que estimulam a neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se adaptar e aprender de novas maneiras.

Recursos como jogos educativos, atividades multissensoriais e adaptações no currículo são algumas das estratégias que podem transformar a sala de aula em um espaço mais acolhedor e eficiente, conforme explicam Figueiredo e Lima (2023).

No caso da família o neuropsicopedagogo orienta os pais sobre como apoiar esse processo, fornecendo dicas práticas para estimular o aprendizado de forma natural e leve no dia a dia. Essa conexão entre escola e família fortalece o desenvolvimento dos alunos e amplia as chances de sucesso na aprendizagem.

Diante disso, fica claro que o neuropsicopedagogo é um profissional indispensável para a educação moderna. Ele não apenas auxilia aqueles que enfrentam dificuldades, mas também potencializa o aprendizado de todos, tornando a escola um espaço mais acessível e eficiente.

Investir na Neuropsicopedagogia é, sem dúvida, apostar em um ensino mais humano, inclusivo e preparado para atender às necessidades de cada estudante. Afinal, aprender é um direito de todos e garantir esse direito é um compromisso que precisa ser assumido com seriedade e dedicação.

OS BENEFÍCIOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Aprender não é só sentar, prestar atenção e repetir o que foi ensinado. O processo é muito mais complexo e envolve memória, atenção, emoções e até a forma como cada pessoa percebe o mundo. Mas nem todos os alunos conseguem acompanhar esse ritmo da mesma maneira, e aí começam as dificuldades.

Alguns têm problemas para manter o foco, outros sentem dificuldade para ler, escrever ou interpretar textos, enquanto há aqueles que parecem entender o conteúdo, mas na hora de expressar o que aprenderam, travam. É nesse cenário que a Neuropsicopedagogia entra em ação, ajudando a tornar a aprendizagem mais acessível, inclusiva e eficaz.

Um dos maiores benefícios dessa abordagem é a possibilidade de identificar precocemente dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças passam anos sendo vistas como desatentas ou preguiçosas, quando, na verdade, enfrentam desafios como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou dificuldades no proces-

samento da informação.
Segundo Cardoso et al. (2021) o neuropsicopedagogo atua como um verdadeiro detetive do aprendizado, observando sinais, avaliando o funcionamento cognitivo dos alunos e ajudando professores e famílias a entenderem o que está por trás dessas dificuldades. Com isso, as intervenções podem ser feitas no momento certo, evitando que pequenos desafios se transformem em barreiras gigantes no caminho do estudante.
A Neuropsicopedagogia contribui para a personalização do ensino. A verdade é que não existe um único jeito certo de aprender, cada aluno tem seu próprio ritmo e forma de absorver conhecimento. Enquanto alguns aprendem melhor lendo, outros precisam de imagens, músicas, movimentos ou experimentações práticas. O neuropsicopedagogo ajuda a encontrar essas diferentes formas de ensino e adapta as estratégias para que todos possam aprender com mais facilidade e menos frustração.
Outro ponto essencial é a inclusão escolar. Hoje, fala-se muito sobre garantir espaço para todos na escola, mas inclusão de verdade vai além de apenas aceitar o aluno na sala de aula. Para Trovar et al. (2019) é preciso criar condições para que ele realmente aprenda, se desenvolva e se sinta parte daquele ambiente. O neuropsicopedagogo ajuda a adaptar atividades, reorganizar espaços e propor metodologias que respeitem as necessidades de cada estudante, tornando a escola um lugar mais acolhedor e acessível.
O trabalho desse profissional não beneficia apenas os alunos, professores e famílias também ganham muito com isso. Muitas vezes, os educadores se sentem perdidos ao lidar com crianças que apresentam dificuldades e não sabem exatamente o que fazer para ajudá-las.
Já os pais, muitas vezes, enfrentam desafios em casa sem entender o motivo do desempenho escolar dos filhos. O neuropsicopedagogo funciona como uma ponte entre todos esses envolvidos, oferecendo orientações práticas para que o aprendizado aconteça tanto na escola quanto no dia a dia da família.
Segundo Ribeiro e Neto (2022) investir na Neuropsicopedagogia significa investir em uma educação mais humanizada e eficaz. Com estratégias bem planejadas, cada aluno pode desenvolver seu potencial ao máximo, sem se sentir desmotivado ou excluído. Afinal, aprender não deveria ser um peso, mas sim um processo natural e estimulante onde o neuropsicopedagogo está aí para garantir que essa jornada seja o mais leve e produtiva possível.

O NEUROPSICOPEDAGOGO E SEU TRABALHO NA SALA DE AULA

Ensinar vai muito além de transmitir conteúdos. Cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizado, suas facilidades e desafios. Enquanto alguns conseguem acompanhar as explicações com tranquilidade, outros enfrentam dificuldades para se concentrar, interpretar textos ou até mesmo reter informações. É nesse cenário que o neuropsicopedagogo se torna um grande aliado da educação, atuando dentro da sala de aula para entender como cada estudante aprende e ajudando a tornar o processo de ensino mais acessível, eficiente e inclusivo.
O papel do neuropsicopedagogo na escola é, antes de tudo, compreender o funcionamento do cérebro no aprendizado. Ele analisa como os alunos processam, armazenam e recuperam informações, identificando dificuldades que possam estar impedindo o desenvolvimento acadêmico. Mas não para por aí. Além de diagnosticar esses desafios, ele também propõe estratégias que facilitam o ensino, ajudando professores a adaptarem suas metodologias para atender melhor às necessidades dos estudantes.
Segundo Reduzino et al. (2024) dentro da sala de aula, o neuropsicopedagogo trabalha em parceria com os educadores, auxiliando na criação de atividades que estimulam diferentes habilidades cognitivas, como atenção, memória e raciocínio lógico. Jogos educativos, exercícios multissensoriais e estratégias que envolvem movimento e interação são algumas das ferramentas que podem tornar o aprendizado mais dinâmico e eficaz. Afinal, quanto mais o ensino se conecta com o jeito natural do aluno aprender, maiores são as chances de sucesso.
Outro ponto fundamental do trabalho desse profissional é a inclusão escolar. Mui-

tas crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, dislexia e TEA (Transtorno do Espectro Autista), encontram barreiras para acompanhar o ensino tradicional. Para Teixeira (2024) o neuropsicopedagogo ajuda a quebrar essas barreiras, propondo adaptações que tornam o aprendizado possível para todos. Seja ajustando o formato das avaliações, sugerindo metodologias diferenciadas ou mesmo orientando os professores sobre como lidar com determinadas situações, seu trabalho garante que nenhum aluno seja deixado para trás.

A presença desse profissional na escola fortalece o vínculo entre a equipe pedagógica, os alunos e as famílias. Muitas vezes, os pais não compreendem as dificuldades dos filhos e acabam cobrando um desempenho que a criança ou o adolescente ainda não consegue alcançar. O neuropsicopedagogo atua como um mediador, explicando essas questões e orientando a família sobre como apoiar a aprendizagem em casa, criando um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento do estudante.

Dessa forma, o trabalho do neuropsicopedagogo na sala de aula vai muito além de simplesmente ajudar quem tem dificuldades. Ele contribui para uma educação mais humana, personalizada e eficiente, garantindo que cada aluno tenha a chance de desenvolver todo o seu potencial. Afinal, aprender não deve ser um fardo, mas sim uma jornada de descobertas e cabe à escola, com a ajuda desse profissional, criar caminhos para que todos possam trilhar essa jornada com mais leveza e confiança.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

A neuropsicopedagogia surge como uma ponte entre o entendimento do cérebro e as práticas educacionais. Ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, essa abordagem permite que educadores compreendam melhor as particularidades cognitivas de cada aluno, facilitando a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem.

Essa identificação antecipada é crucial, pois possibilita a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, atendendo às necessidades específicas de cada estudante. Como destaca Acampora (2017), a neuropsicopedagogia atua como uma interlocução entre a neurociência e a aprendizagem, proporcionando uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

A neuropsicopedagogia contribui para o desenvolvimento de metodologias de ensino adaptadas às diversas formas de aprendizagem. Ao compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, o neuropsicopedagogo orienta os professores a ajustar o conteúdo e os métodos de ensino, de modo a facilitar o aprendizado dos alunos com dificuldades.

Por exemplo, para um aluno com dislexia, o uso de recursos visuais e audiovisuais pode ser mais eficaz do que a simples leitura de textos (Santos et al., 2021).

Para alunos com TDAH, estratégias que envolvem atividades dinâmicas e de curta duração podem ser mais produtivas. Essas adaptações pedagógicas, quando embasadas no conhecimento neuropsicopedagógico, são fundamentais para garantir que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, se sintam incluídos e capazes de alcançar seu potencial.

Conforme enfatiza Aguilar (2018), a neurociência aplicada à educação oferece caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula, proporcionando estratégias que atendem às necessidades individuais dos alunos.

A criação de um ambiente acolhedor e acessível também é uma das grandes contribuições da neuropsicopedagogia para a inclusão escolar. A sala de aula inclusiva não deve ser apenas um espaço físico, mas um ambiente que acolha as diferenças e ofereça condições para que todos os alunos possam participar ativamente das atividades.

O neuropsicopedagogo orienta os professores e a equipe escolar a observar e respeitar as necessidades individuais, promovendo práticas de ensino que envolvam todos os alunos de forma equitativa.

A neuropsicopedagogia também destaca a importância de se trabalhar com o emocional do aluno, visto que aspectos como a autoestima e a motivação são essenciais para o

sucesso da aprendizagem, especialmente no contexto de dificuldades cognitivas. A atuação do neuropsicopedagogo é fundamental para mediar o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o às propriedades cognitivas e emocionais diferenciadas dos alunos.
Outro ponto relevante é a capacitação contínua dos professores. O papel do neuropsicopedagogo também envolve a formação dos educadores, de modo que eles possam reconhecer sinais de dificuldades de aprendizagem e aplicar estratégias pedagógicas adequadas. Teixeira (2024) aponta que através de workshops, palestras e orientações, o neuropsicopedagogo contribui para a formação de uma equipe escolar mais preparada para lidar com a diversidade em sala de aula.
Essa capacitação não se limita ao conhecimento teórico, mas também à implementação prática de métodos que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, com destaque para os que possuem necessidades especiais. A formação contínua dos profissionais da educação é essencial para a efetivação da educação inclusiva, permitindo que os educadores estejam preparados para atender às demandas de todos os alunos.
A neuropsicopedagogia oferece ferramentas valiosas para a criação de uma sala de aula verdadeiramente inclusiva. Ao compreender os processos cognitivos, emocionais e comportamentais dos alunos, esse profissional contribui para a identificação de dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento de metodologias adaptadas, e a criação de um ambiente escolar que favorece a participação de todos.
Dessa forma, a neuropsicopedagogia não só favorece a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas também fortalece a qualidade do ensino para todos, promovendo uma educação mais justa e igualitária. Como enfatiza Souza e Silva (2019), a neuropsicopedagogia desempenha um papel essencial na efetivação do direito à educação equitativa e de qualidade para alunos com deficiência.

A IMPORTÂNCIA DE INTEGRAR A NEUROCIÊNCIA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ensinar é um desafio constante, afinal, cada aluno aprende de um jeito. Enquanto alguns absorvem o conteúdo rapidamente, outros precisam de mais tempo e estímulos diferenciados. Nesse contexto, entender como o cérebro processa, armazena e recupera informações pode transformar a maneira como a educação é conduzida.
É exatamente aí que entra a neurociência, uma área do conhecimento que estuda o funcionamento do sistema nervoso e que, quando aplicada à pedagogia, oferece ferramentas valiosas para potencializar o ensino e tornar a aprendizagem mais eficiente e acessível.
A integração da neurociência às práticas pedagógicas permite que os professores compreendam melhor os processos cognitivos dos alunos, identificando estratégias mais eficazes para cada perfil.
Por exemplo, pesquisas mostram que o cérebro aprende melhor quando há envolvimento emocional e motivação. Isso significa que aulas mecânicas e repetitivas podem não surtir o efeito desejado, enquanto metodologias ativas, como gamificação, aprendizado baseado em projetos e ensino lúdico, despertam o interesse e facilitam a retenção do conhecimento.
Outro ponto fundamental é o respeito ao tempo e ao ritmo de cada aluno. Costa (2023) explica que a neurociência já demonstrou que o aprendizado não acontece da mesma forma para todos, pois depende de fatores como maturação cerebral, experiências anteriores e até o estado emocional do estudante. Quando os professores levam isso em conta, podem adaptar suas práticas pedagógicas para oferecer suporte adequado, evitando frustrações e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.
Aliás, a neurociência ajuda a desmistificar algumas crenças sobre o aprendizado. Antigamente, era comum acreditar que certos alunos simplesmente “não tinham jeito” para determinadas disciplinas.
Hoje, sabe-se que o cérebro tem uma capacidade incrível de adaptação e que, com estímulos adequados, é possível desenvolver habilidades em qualquer área do conhecimento. Esse conceito, conhecido como neuroplasticidade, reforça a importância de metodologias diversificadas e da personali-

zação do ensino, permitindo que cada estudante explore ao máximo seu potencial.
A regulação emocional também é um fator essencial no processo de aprendizagem. O estresse e a ansiedade podem bloquear o funcionamento de áreas cerebrais responsáveis pela memória e pela concentração, dificultando o aprendizado.
Professores que conhecem esses mecanismos podem adotar práticas que promovam o bem-estar na sala de aula, como momentos de relaxamento, atividades interativas e um ambiente acolhedor, ajudando os alunos a se sentirem mais confiantes e preparados para aprender.
Portanto, integrar a neurociência às práticas pedagógicas não é apenas um diferencial, mas uma necessidade para uma educação mais eficaz e humana. Quando professores compreendem como o cérebro aprende, eles conseguem ensinar de maneira mais estratégica, respeitando as particularidades de cada estudante e tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Afinal, aprender não deve ser um ato mecânico, mas sim uma experiência envolvente, estimulante e transformadora.

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER AS DIFICULDADES E ADAPTAR O ENSINO

A avaliação neuropsicopedagógica é como um mapa que ajuda a entender o terreno do aprendizado dos alunos. Em vez de olhar apenas para os resultados finais, ela permite enxergar o processo por trás de cada desafio, cada dificuldade que o aluno enfrenta para aprender.
Quando essa avaliação é utilizada, consegue-se identificar com precisão as dificuldades cognitivas que podem estar dificultando o desenvolvimento do aluno, como problemas de memória, atenção ou leitura. E, ao entender essas questões, fica mais fácil aplicar estratégias mais eficazes e ajustadas às necessidades de cada um.
De acordo com Figueiredo e Lima (2023) o benefício dessa avaliação está em sua capacidade de detectar de forma mais clara e precoce as dificuldades de aprendizagem. É comum que muitos alunos, especialmente os que têm problemas como dislexia ou TDAH, passem despercebidos nos métodos tradicionais de avaliação. Esses alunos, muitas vezes, são rotulados de "desatentos" ou "preguiçosos", quando, na verdade, o que está em jogo é uma dificuldade cognitiva que não foi corretamente diagnosticada. A avaliação neuropsicopedagógica, então, se torna uma ferramenta essencial para entender de onde vem o "nó" no processo de aprendizagem, oferecendo clareza sobre o que precisa ser trabalhado.
Essa compreensão vem por meio dos instrumentos e ferramentas de diagnóstico, que são quase como um conjunto de chaves para desvendar o que está acontecendo na mente do aluno. Testes neuropsicológicos são usados para avaliar como o aluno processa informações, se sua memória está funcionando como deveria, se ele tem facilidade para se concentrar ou se enfrenta dificuldades de leitura e escrita.
Segundo Costa (2023) o trabalho do neuropsicopedagogo envolve observar o comportamento do aluno em sala de aula, conversar com os professores, os pais e até mesmo com o próprio aluno, criando um panorama completo do seu desenvolvimento. Esses dados são categóricos, porque permitem não só identificar as dificuldades, mas também acompanhar de perto a evolução do aluno ao longo do tempo.
Com o diagnóstico em mãos, é hora de adaptar o ensino. E isso é o que torna a avaliação neuropsicopedagógica tão valiosa: ela permite que o educador crie estratégias personalizadas, que falam diretamente às necessidades do aluno. Por exemplo, se a dificuldade do aluno é com a leitura, o professor pode usar métodos mais interativos, como associar palavras a imagens ou a sons, de forma que o aluno possa aprender de um jeito que faça sentido para ele.
Para quem tem dificuldades de concentração, o ambiente de sala de aula pode ser reorganizado para reduzir distrações, permitindo que o aluno se concentre melhor. Essa flexibilidade no ensino é fundamental, porque cada aluno aprende de uma maneira única, e o que funciona para um pode não funcionar para outro como sugerem Reduzino et al., (2024).

Ao adaptar os métodos de ensino com base no diagnóstico neuropsicopedagógico, a escola cria um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde todos, sem exceção, têm a chance de se desenvolver ao máximo. A avaliação, então, não é apenas uma ferramenta de diagnóstico, mas um verdadeiro guia que orienta o professor a escolher as melhores estratégias para ajudar cada aluno a superar suas dificuldades. No fim das contas, o que se busca é garantir que o processo de aprendizagem seja para todos, sem exceção, algo acessível, leve e significativo.

Portanto, a avaliação neuropsicopedagógica não é só sobre identificar problemas. Ela é uma chave para abrir portas, para entender como ajudar cada aluno a encontrar seu caminho no aprendizado e, principalmente, para construir um ensino mais justo e eficaz. Quando o educador e o neuropsicopedagogo trabalham juntos, guiados por essa avaliação, o caminho se torna mais claro, e o sucesso do aluno, mais certo.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho ficou claro que o papel do profissional da neuropsicopedagogia em sala de aula é, sem dúvida, fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. A neuropsicopedagogia vai além da simples aplicação de teorias, ela é a chave que abre portas para uma aprendizagem mais efetiva, considerando as diferenças individuais de cada aluno. Com um olhar atento e sensível, o neuropsicopedagogo consegue identificar dificuldades de aprendizagem logo no início e, com isso, colaborar para a criação de estratégias pedagógicas mais personalizadas, que atendem as necessidades específicas de cada estudante.

Também ficou evidente que esse profissional tem o papel de orientar e capacitar os professores, ajudando-os a adaptar suas práticas e a entender melhor como cada aluno aprende. Isso, sem dúvida, transforma a forma como o ensino é oferecido, tornando-o mais acessível e respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um. O neuropsicopedagogo, ao olhar para a individualidade do aluno, vai muito além de ser apenas um mediador entre o conteúdo e o aluno; ele é o facilitador de um aprendizado que é moldado pelas características cognitivas e emocionais de cada pessoa.

Dessa forma, pode-se concluir que a presença desse profissional nas escolas não só favorece a inclusão de alunos com dificuldades específicas, mas também eleva a qualidade do ensino para todos. O impacto positivo da neuropsicopedagogia vai muito além das questões acadêmicas, pois ela contribui para o desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas potencialidades e oferecendo as ferramentas necessárias para que ele possa se desenvolver de forma plena e igualitária. É, sem dúvida, um grande passo rumo a uma educação mais justa e eficaz, onde cada aluno tem a chance de aprender e crescer de acordo com suas próprias condições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAMPORA, Bianca. Neuropsicopedagogia: a interlocução entre Neurociência e Aprendizagem. In: NAVAS, Ana Luiza et al. (Org.). Guia Prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

AGUILAR, Renata. Neurociência Aplicada à Educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula. São Paulo: Edicon, 2018.

CARDOSO, Fabrício Bruno et al. "Os efeitos da intervenção neuropsicopedagógica em crianças com dificuldades de aprendizagem." American Journal of Educational Research (2021).

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280010, 2023.

FIGUEIREDO, Valdirene Mota Pereira; Lima, Gislene. Qual O Papel Do Neuropsicopedagogo Dentro Do Contexto Escolar. Revista Acadêmica Online, v. 9, n. 46, p. e1264-e1264, 2023.

REDUZINO, Glaucio De Souza Adolfo et al. DE 0 A 100: O papel do neuropsicopedagogo frente as neurodivergências. Revista Tópicos, v. 2, n. 8, p. 1-12, 2024.

SANTOS, Dilce Melo et al. A neuropsicopedagogica e a psicologia no âmbito escolar como recurso facilitador da promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência. Estudos

Iat, v. 6, n. 1, 2021.
SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. Contribuições da Neuropsicopedagogia no Contexto Educacional: um novo olhar para a instituição escolar. Educere et Educare, 2020.
SOUZA, Maria Aparecida; SILVA, Maria Aparecida. A atuação da neuropsicopedagogia na educação inclusiva: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 1-10, 2019.
TEIXEIRA, Claudia Dantas Coutinho. Inclusão Escolar, Dificuldades E Transtornos De Aprendizagem Na Prática Neuropsicopedagógica Institucional. Revista Owl (Owl Journal) -Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação, v. 2, n. 1, p. 48-58, 2024.
TOVAR, Gina Lorena Camacho et al. "Neuropedagogia e seu apoio aos níveis de aprendizagem." Opuntia Brava, 11 (2019): 273-279.

CONSEQUÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO

Resumo: O Brasil apresenta um dos maiores índices de violência contra profissionais da educação e enfrenta graves problemas no processo de aprendizagem, que, ano após ano, vêm se agravando. Diante desse cenário, torna-se fundamental revisitar o passado para compreender o presente e traçar estratégias eficazes rumo a um futuro com uma educação de qualidade, que seja também saudável aos profissionais da área. É preciso reconhecer que a educação brasileira carece de atenção desde sua origem, marcada por violência e autoritarismo, instrumentos utilizados para a manutenção dos interesses de uma elite dominante — elementos esses que se repetiram ao longo de diversas reformas educacionais. Essas reformas, em sua maioria, limitaram-se à alteração curricular conforme as necessidades do modelo neoliberal, mantendo uma escola tecnicista, mecanizada e ineficiente na formação de cidadãos críticos e atuantes. Esse processo contribuiu para o aprofundamento dos conflitos entre a escola e seu público, o qual, por não enxergar na instituição um meio eficaz de transformação social, passou a desacreditar na educação como instrumento de ascensão. A estética de boa vida baseada no consumo, característica do ideário neoliberal, tornou-se parâmetro de felicidade, acirrando ainda mais as tensões entre alunos e professores e contribuindo para a perda de prestígio da docência. Esse cenário tem desestimulado o ingresso de jovens em cursos de licenciatura, agravando ainda mais a crise educacional. É urgente uma reflexão sobre a gênese desse fenômeno para a formulação de políticas públicas que visem resgatar o valor da profissão docente, atender às reais demandas dos estudantes e, assim, reduzir os índices de violência, promovendo um ambiente de trabalho mais justo e saudável.

Palavra-chave: precarização, violência, professores, educação, alunos, estudantes, cidadão.

1. INTRODUÇÃO

A falta de atenção do Brasil com a educação é histórica, para não dizer cultural. Desde o seu "descobrimento", a educação tem sido utilizada como instrumento para servir aos interesses da elite no poder, com legislações educacionais criadas para perpetuar governos e atender a uma determinada classe social.

Os conflitos educacionais entre professores e alunos remontam ao período colonial, pois a educação, ao invés de atender às reais necessidades do educando, servia como meio de imposição cultural — uma colonização que buscava transformar o território em extensão da terra natal (PAIVA, 2000).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que visava a democratização do ensino, acabou por agravar a desigualdade social (ABRAMOVAY, 2008) e reforçar o uso político da educação durante o regime militar (COSTA, 2016).

Com isso, parte significativa da população deixou de ver na educação um caminho realista para a melhoria de vida e para a ascensão social (CASTANHA, 2008). Um dos principais mecanismos que sustentam essa realidade é a contínua redução de investimentos públicos, alinhada à lógica neoliberal de enxugamento da máquina estatal (MILANI & FIOD, 2008).

A insuficiência de recursos, somada à alta demanda de alunos gerada pela ampliação do acesso à escola, impediu a efetiva garantia do direito à educação básica com qualidade (JACOMINI & MINHOTO, 2015). Esse cenário legitimou o fortalecimento do setor privado e contribuiu para o descrédito no ensino público (RIBEIRO, 1993).

A imposição da necessidade do ensino superior como via única de ascensão social levou ao fortalecimento de uma educação média conteudista, voltada para os vestibulares, ignorando os déficits acumulados desde a educação infantil. Muitos estudantes chegam ao ensino médio com grandes defasagens que inviabilizam a aprendizagem satisfatória (ABRAMOVAY, 2008).

A escola precisa fazer sentido e dialogar com as vivências de seu público (ARROYO, 2004). Os professores devem estar preparados para ministrar aulas dinâmicas e atrativas, capazes de despertar o interesse dos alunos. No entanto, a falta de políticas de valorização e formação contínua inibe esse processo (LEITE et al., 2016).

A principal causa da violência contra professores está relacionada às tensões interpessoais em sala de aula. O docente, ao tentar conter a indisciplina para garantir um ambiente minimamente adequado à aprendizagem, acaba se expondo a situações de conflito (SOUZA & PINHO, 2023).

O Brasil é o país com as maiores taxas de violência contra professores no mundo (FERREIRA, 2017), sendo que a maioria dessas ocorrências se concentra em escolas localizadas em bairros com altos índices de violência doméstica e exclusão social (ANDERSEN, 2023).

Toda essa conjuntura tem provocado reflexos negativos. A diminuição de professores efetivos reflete tanto o desinteresse pela profissão quanto a má formação docente, incapaz de preparar o profissional para as exigências dos processos seletivos. Atualmente, a rede estadual de ensino de São Paulo possui um déficit de aproximadamente 710 mil professores com formação adequada para a área em que lecionam.

A carreira docente tem se tornado uma das últimas opções entre os jovens do ensino médio, que citam a sobrecarga de trabalho, os baixos salários e os conflitos em sala como principais obstáculos à escolha pela licenciatura (RIBEIRO, 1993).

Esses dados evidenciam o profundo declínio da profissão de professor. As políticas públicas atuais — ou a ausência delas — alimentam um ciclo de precarização que aprofunda os problemas da educação brasileira e amplia o abismo entre a elite e a periferia, reduzindo, progressivamente, a crença no poder transformador da escola.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo realizar um breve levantamento bibliográfico sobre o processo de sucateamento da educação pública no Brasil e analisar as principais consequências decorrentes da ausência de investimentos estruturais, humanos e pedagógicos na área educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

A educação formal no Brasil teve início com o processo de catequização dos povos indígenas, com o objetivo de formar uma mão de obra barata, submissa e obediente. Essa missão foi conduzida por padres jesuítas inseridos nas comunidades nativas (RIBEIRO, 1993; PAIVA, 2000), com a finalidade de tornar os indígenas mais dóceis, estabelecer papéis sociais definidos e expandir o cristianismo. Dentro da crença do orbis christianus, cada indivíduo deveria ocupar a posição designada por Deus: o rei governava, o padre rezava, o soldado guerreava, o comerciante negociava, e à mulher cabia o cuidado do lar (PAIVA, 2000).

Os indígenas, no entanto, não aceitaram passivamente o processo de catequização, que impunha uma ruptura entre suas práticas culturais e os valores cristãos. O processo de "aportuguesamento" apresentava a cultura indígena como demoníaca e a cristã como salvação, provocando uma intensa resistência que resultou em inúmeros conflitos, fugas e até mortes (PAIVA, 2000).

No século XVIII, com as Reformas Pombalinas, o controle da educação foi transferido da Igreja para o Estado. Apesar dessa mudança institucional, manteve-se a estrutura pedagógica autoritária e disciplinadora, agora voltada aos interesses da elite agrária, especialmente a elite cafeeira (RIBEIRO, 1993). Foram criadas legislações educacionais com o intuito de vigiar e controlar o trabalho dos professores, garantindo que seu ensino sempre estivesse alinhado aos interesses dominantes. Nesse contexto, valorizava-se fortemente o caráter moral do docente (CASTANHA, 2008).

A educação brasileira passou por diversas reformas ao longo dos períodos colonial, imperial e republicano, sempre em resposta aos interesses políticos de cada época, mas sem transformações estruturais profundas. Essa continuidade de base conservadora acabou contribuindo diretamente para os problemas enfrentados atualmente (RIBEIRO, 1993).

Na década de 1960, foi promulgada a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), com o objetivo de democratizar o ensino. As escolas públicas passaram a receber alunos oriundos de diferentes camadas sociais, promovendo, teoricamente, uma ampliação do acesso à educação. No entanto, essa proposta não foi acompanhada de adequações nos currículos, metodologias ou estrutura escolar para atender a esse novo público. Assim, a escola manteve-se excludente, pautada por valores conservadores e a serviço da manutenção das desigualdades sociais (ABRAMOVAY, 2008).

Durante o período da Ditadura Militar, a educação foi instrumentalizada como ferramenta ideológica do regime. A criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) exemplifica o uso da escola como meio de controle social e disseminação ideológica (COSTA, 2016). A formação cidadã crítica foi substituída por um modelo de obediência e reverência à autoridade, o que intensificou o caráter disciplinador da escola.

Ainda hoje, resquícios dessa estrutura autoritária permanecem presentes no cotidiano escolar, dificultando o avanço de uma educação democrática, crítica e emancipadora. O distanciamento entre a escola e as realidades culturais e sociais de seu público perpetua um ciclo de exclusão e fracasso escolar, especialmente nas periferias urbanas e nas populações mais vulneráveis.

Toda mudança significativa na educação brasileira ocorreu, historicamente, para atender aos interesses da elite dominante, quase sempre em detrimento da valorização da cultura e do conhecimento popular (RIBEIRO, 1993). Essa lógica perversa contribuiu para que a população mais pobre deixasse de enxergar a escola como uma instituição capaz de garantir melhoria nas condições de vida e mobilidade social. Como consequência, houve uma queda acentuada no prestígio da profissão docente e no reconhecimento de sua importância entre os setores mais humildes da sociedade (CASTANHA, 2008).

Uma das formas mais evidentes da precarização da educação é a ampla contratação de professores temporários. Esses profissionais, frequentemente selecionados por meio de processos simplificados, como análise de títulos ou provas objetivas básicas, são privados de diversos direitos trabalhistas. A adoção desse modelo visa o enxugamento da máquina pública, submetendo os docentes a jornadas exaustivas, acúmulo de funções e falta de estabilidade, em uma lógica diretamente associada à racionalidade neoliberal (MILANI & FIOD, 2008). Tal modelo não valoriza o professor enquanto sujeito formador, mas sim como mero executor de políticas educacionais, o que desumaniza o exercício docente e compromete a qualidade do ensino.

A escassez de recursos e o abandono sistemático da educação pública dificultam sobremaneira o atendimento das necessidades básicas da educação infantil, fundamental e média. A morosidade do Estado em garantir o direito à educação de qualidade — tanto no que diz respeito ao acesso quanto às condições estruturais e pedagógicas — intensificou a expansão e a legitimação das instituições de ensino privadas, aprofundando ainda mais a lógica seletiva e elitista do sistema educacional (JACOMINI & MINHOTO, 2015; RIBEIRO, 1993). Esse processo foi fortemente impulsionado pela ideologia neoliberal, cujas raízes remontam à Grande Recessão de 1929, mas que ganhou força na década de 1980, quando o discurso de ineficiência do setor público e de superioridade da gestão privada passou a ser aceito inclusive pelas camadas populares. A privatização do ensino, antes combatida, começou a ser vista por muitos como solução para os problemas educacionais, ampliando ainda mais a desigualdade e marginalizando o ensino público (JUNIOR & PALHARES, 2023).

Pesquisas recentes, como a de Ferreira et al. (2020), revelam que alunos de cursos de pós-graduação atribuem, de forma unânime, a desvalorização dos professores principalmente à questão salarial. O baixo rendimento financeiro afeta diretamente a motivação e o engajamento do docente, com implicações negativas no processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário evidencia como a valorização da carreira docente está diretamente relacionada à qualidade do ensino.

A precarização da educação, portanto, não é um fenômeno isolado, mas sim o resulta-

do de uma combinação de fatores: salários incompatíveis com a responsabilidade da profissão, falta de investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos, e mudanças curriculares baseadas em interesses políticos e econômicos. Junior & Palhares (2023) destacam que as reformas educacionais mais recentes promovem a exclusão de disciplinas das ciências humanas — essenciais para a formação crítica e cidadã — em favor de conteúdos técnicos e voltados exclusivamente para vestibulares. Essa escolha reforça a lógica de um ensino voltado à elite, contribuindo para a alienação dos alunos em relação à sua própria realidade social e histórica.

Esse movimento de esvaziamento da função crítica da escola contribui para o afastamento entre o aluno e o conteúdo escolar, gerando um desinteresse crescente que, muitas vezes, desemboca em comportamentos de indisciplina e violência. Ao invés de promover a emancipação do sujeito, a escola tem reproduzido desigualdades, o que reforça a urgência de se repensar o modelo educacional vigente no Brasil.

Grande parte dos alunos do ensino médio manifesta o desejo de frequentar uma escola que os prepare para o vestibular. No entanto, como muitas instituições públicas não conseguem oferecer essa formação específica, os estudantes acabam desmotivados e desinteressados pelos estudos (ABRAMOVAY, 2008). A desarticulação entre o currículo escolar e as expectativas dos alunos cria um ambiente de frustração que impacta diretamente o desempenho escolar e a convivência em sala de aula.

A pesquisa de Reis (2012), ao investigar o que os alunos esperam aprender na escola, confirma os dados apresentados por Abramovay. A maioria dos estudantes afirma preferir uma educação voltada à preparação para exames de ingresso ao ensino superior e para o mercado de trabalho. Apenas uma minoria demonstrou interesse por uma formação voltada ao desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão crítico e consciente.

A escola, portanto, precisa atender às necessidades reais e simbólicas de seu público. Ela deve ter sentido, significado, e oferecer aos estudantes algo com o qual possam se identificar. Quando o aluno encontra na escola aquilo que procura, tende a se envolver mais com os estudos (ARROYO, 2004). Os próprios estudantes destacam a importância de aulas mais dinâmicas, momentos de diálogo, espaço para tratar de temas extraclasse, relações respeitosas com os professores, atividades lúdicas, recreativas e descontraídas. Eles valorizam, inclusive, a informalidade de certas práticas pedagógicas que tornam o ambiente escolar mais leve e acolhedor (LEITE et al., 2016).

Para os alunos, as boas aulas são percebidas em algumas disciplinas específicas. Nessas matérias, eles relatam não enfrentar dificuldades significativas de aprendizagem ou compreensão, pois se sentem mais estimulados e engajados, o que aumenta o esforço e a dedicação aos estudos (REIS, 2012). Essa percepção deve ser valorizada, principalmente diante dos resultados preocupantes das avaliações externas, como a Prova Brasil, o SARESP e o PISA, que demonstram um baixo desempenho dos alunos brasileiros em todas as áreas do conhecimento, indicando uma crise estrutural no processo educacional.

Junior & Palhares (2023) apontam que essa fixação dos alunos pelo vestibular está diretamente ligada a uma lógica neoliberal, que aliena e controla a juventude. Através de uma ideologia meritocrática, essa lógica desvia o foco dos problemas estruturais da educação, culpabilizando a escola e o próprio estudante pelo fracasso escolar. Essa estratégia invisibiliza os efeitos da precarização do ensino público e da ausência de políticas públicas eficazes nas regiões periféricas, contribuindo para o esvaziamento dos movimentos sociais e a manutenção do status quo.

Autores como Arroyo (2004), Reis (2012) e Leite et al. (2016), embora com abordagens distintas, convergem ao destacar que essa busca pelo ensino superior se relaciona diretamente com uma expectativa social. O discurso dominante aponta que cursar uma faculdade representa a garantia de um futuro melhor, de um emprego digno, e de conquistas pessoais e profissionais. Tal narrativa exerce forte pressão sobre os jovens, transformando a continuidade dos estudos

em uma condição indispensável para a melhoria da qualidade de vida.

A violência nas escolas brasileiras, nesse contexto, não pode ser compreendida como um fenômeno isolado. Suas motivações e consequências estão profundamente relacionadas às condições sociais, econômicas e educacionais do país. Trata-se de um reflexo das desigualdades estruturais e do abandono histórico da educação pública, trazendo graves prejuízos não apenas ao processo ensino-aprendizagem, mas também ao convívio escolar e à formação cidadã.

A ausência de suporte emocional, a falta de diálogo entre escola e comunidade, e a sobrecarga dos docentes contribuem para um ambiente de tensão constante. Assim, a violência nas escolas deve ser entendida como um sintoma de um sistema em colapso, que exige medidas urgentes e estruturais para garantir um ambiente seguro, acolhedor e propício à aprendizagem.

A violência contra professores tem se tornado cada vez mais comum no contexto educacional brasileiro. Segundo dados levantados por Ilhéu (2023), oito em cada dez docentes relatam sofrer agressões recorrentes no exercício de suas funções. Dentre esses casos, 76% são de natureza verbal, 10% física e 14% psicológica, sendo praticadas por alunos e também por pais de estudantes.

Diversos professores relatam algum tipo de violência, desde agressões verbais e físicas até ameaças diretas e danos à propriedade pessoal. Embora os alunos sejam, na maioria das vezes, os principais agentes dessas agressões, é relevante destacar o envolvimento recorrente de pais e outros membros da comunidade escolar, o que agrava o sentimento de vulnerabilidade dos profissionais da educação.

Esse fenômeno é sintoma de uma crise estrutural mais ampla que afeta a educação brasileira. Salas de aula superlotadas, baixos salários, infraestrutura precária, ausência de equipamentos e materiais didáticos adequados são apenas alguns dos elementos que comprometem o processo pedagógico. Essas condições desfavoráveis desmotivam o professor, que, diante da falta de suporte, tende a desenvolver aulas menos engajadoras. Isso contribui para comportamentos indisciplinados dos estudantes, que frequentemente utilizam o tempo de aula para assuntos alheios ao conteúdo proposto, ignoram orientações e desafiam a autoridade docente.

Em muitos casos, o professor acaba utilizando excessivamente a voz para tentar manter a ordem, o que acarreta um desgaste emocional e físico profundo. Esse ciclo, como descrevem Reis (2012), Leite et al. (2016) e Eugênio et al. (2017), culmina em uma sensação de aniquilamento e impotência por parte do docente, agravando os conflitos e tornando-os mais frequentes e intensos.

Esses embates se intensificam especialmente em contextos marcados por maiores desigualdades sociais, onde se registram os índices mais elevados de violência escolar. Coincidentemente, são também esses os espaços com altos índices de violência doméstica, o que evidencia a interrelação entre os ambientes familiar e escolar (ANDERSEN, 2023). Assim, o comportamento violento dos alunos muitas vezes reflete a violência vivenciada fora da escola, reforçando o papel da instituição como palco de reprodução dos conflitos sociais.

A escola, portanto, é uma extensão da sociedade, recebendo jovens marginalizados que enfrentam diariamente agressões físicas e psicológicas. Ao chegarem ao ambiente escolar, esses estudantes se deparam com regras rígidas e cobranças de figuras com as quais não possuem vínculos de confiança, o que pode ser interpretado como uma ameaça à sua individualidade e liberdade (ABRAMOVAY, 2008; ARROYO, 2004).

É nesse ambiente que os problemas sociais mais profundos ganham voz e visibilidade. A escola torna-se o espaço onde os efeitos históricos da exclusão social se manifestam de forma direta, impactando milhões de crianças e jovens das classes populares (MAGALHÃES & SANTOS, 2016). A ausência de políticas públicas eficazes, o desmonte de programas sociais e a negligência do Estado apenas aprofundam esse quadro.

Segundo Abramovay (2008), as condições sociais adversas, associadas ao modelo educacional elitista e excludente vigente, geram tensões constantes entre alunos e professores. Essas tensões se manifestam em di-

ferentes formas de violência e denunciam a urgência de mudanças estruturais, que compreendam a educação não como privilégio, mas como direito e instrumento de transformação social.

O Brasil é o país com maior incidência de violência escolar no mundo, o que reforça a necessidade urgente de discussões aprofundadas sobre essa problemática e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes. A violência escolar impacta diretamente a saúde mental dos professores, prejudica o ambiente educacional e compromete seriamente a qualidade do ensino (FERREIRA, 2017).

É evidente que o fenômeno da violência nas escolas brasileiras está intimamente ligado a problemas relacionais e estruturais. Para enfrentá-lo, é essencial compreender as causas desses conflitos e todos os fatores que contribuem para o desgaste das relações entre professores e alunos, como o contexto socioeconômico, familiar e escolar (MAGALHÃES & SANTOS, 2016).

Nesse sentido, as políticas públicas precisam ir além da melhoria da infraestrutura escolar e das condições de trabalho dos docentes. É indispensável atuar também na comunidade do entorno da escola, promovendo o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e ao combate à violência urbana, de forma a criar um ambiente social mais seguro e integrado (FERREIRA, 2017). Essas ações, ao promoverem o bem-estar da comunidade, refletem diretamente na melhoria do clima escolar.

Muitos professores, diante de um cenário de desgaste e frustração profissional, alimentam o desejo de abandonar a carreira docente. No entanto, não o fazem por falta de alternativas viáveis de sustento. Esses profissionais, na maioria das vezes, investiram tempo e recursos na formação para o magistério e, por não possuírem outra qualificação, tornam-se reféns da profissão (EUGÊNIO et al., 2017).

Mesmo o cargo público oferecendo estabilidade, as altas taxas de exoneração revelam a insatisfação da categoria. Muitos professores migram de uma rede para outra em busca de planos de carreira mais atrativos, melhores salários e condições mais dignas de trabalho. Essa elevada rotatividade prejudica a continuidade das políticas públicas e compromete a qualidade da educação oferecida.

As redes que oferecem melhor remuneração costumam apresentar menor rotatividade. Contudo, mesmo nessas redes, muitos docentes acumulam cargos, pois o salário ainda está aquém da importância social da profissão e do custo de vida. Esses profissionais frequentemente ultrapassam as 44 horas semanais, configurando uma sobrecarga de trabalho que compromete sua saúde física e mental e revela condições de trabalho incompatíveis com uma vida digna (JACOMINI & MINHOTO, 2015).

Reduzir a carga horária, por si só, não resolveria o problema da sobrecarga. Sem um reajuste na remuneração, muitos docentes continuariam a acumular cargos para garantir o sustento básico. A valorização da profissão docente deve envolver, simultaneamente, melhores salários, formação continuada, jornada de trabalho humanizada e infraestrutura adequada (EUGÊNIO et al., 2017).

Apesar da realização periódica de concursos públicos, observa-se uma flutuação negativa no número de professores efetivos. Em algumas redes, como a do Estado de São Paulo, houve uma redução de aproximadamente 40% no quadro efetivo nos últimos anos, com o número de docentes contratados temporariamente superando os efetivos. Isso compromete a continuidade pedagógica e a implementação das políticas educacionais.

O déficit de professores qualificados no Brasil é alarmante. Estima-se que o número de docentes que lecionam sem formação adequada para a área de atuação chegue a 710 mil (RATIER, 2010). Essa escassez compromete ainda mais a qualidade do ensino e denuncia o descaso histórico com a formação docente.

Investir na formação inicial e continuada, na valorização profissional e na melhoria das condições de trabalho é urgente para garantir um sistema educacional que respeite e dignifique professores e alunos. Sem isso, não será possível transformar de fato a educação brasileira.

A precarização da educação ao longo dos anos (RIBEIRO, 1993) reflete-se claramente na atualidade, sobretudo na falta de interes-

se dos jovens pela docência como profissão. O desestímulo é evidente nos dados: os cursos de licenciatura aparecem em 16º lugar entre as preferências dos alunos do ensino médio de escolas públicas e apenas em 36º lugar nas escolas particulares. Além disso, cerca de 30% dos alunos que optam pela docência estão entre os que apresentam as piores notas no ensino médio. Apenas 2% dos estudantes têm como primeira opção no vestibular cursos diretamente voltados para o magistério. Esses jovens justificam suas escolhas apontando a desvalorização social da profissão, a baixa remuneração e a rotina exaustiva (RATIER, 2010).

Esses dados evidenciam o declínio acentuado da profissão docente. A falta de atratividade não é um fenômeno isolado, mas o resultado de um processo histórico de negligência e de políticas públicas frágeis ou inexistentes. Essa realidade, por sua vez, retroalimenta os problemas estruturais da educação, aprofunda desigualdades e amplia a distância entre a elite e as populações periféricas, reduzindo progressivamente a crença da sociedade na escola como um meio de transformação social.

A desmotivação dos jovens em seguir a carreira docente também revela a percepção coletiva de que o professor não é valorizado, nem economicamente, nem simbolicamente. O magistério, ao ser relegado a um plano secundário, torna-se uma escolha por falta de opções e não por vocação, o que compromete ainda mais a qualidade do ensino.

O ciclo vicioso de desvalorização, falta de investimento e ausência de reconhecimento social tem gerado uma crise de identidade profissional no campo educacional. Para reverter esse cenário, é essencial um esforço contínuo de valorização da carreira docente, com políticas públicas voltadas para salários compatíveis, formação inicial e continuada de qualidade, e um ambiente escolar mais digno e acolhedor.

Somente por meio do resgate do prestígio da docência e do fortalecimento do papel da escola pública é que será possível reconstruir a confiança na educação como um instrumento de justiça social, emancipação e cidadania

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As raízes da educação brasileira remontam ao período colonial, quando sua principal função era formar mão de obra submissa e útil à elite dominante. As reformas educacionais ao longo do tempo não romperam com essa lógica histórica; ao contrário, intensificaram os problemas estruturais e aprofundaram as desigualdades. Com isso, a população mais pobre foi se afastando da educação pública, enquanto as classes mais privilegiadas migraram para o ensino privado. A falta de investimentos na escola pública deixou de ser uma preocupação coletiva, pois aqueles que conseguem pagar por uma educação de qualidade não enxergam a crise do sistema como um problema comum.

A lógica neoliberal e empresarial adotada nas políticas públicas educacionais tem impedido o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. A redução de investimentos é frequentemente justificada como medida de contenção de gastos públicos, sendo muitas vezes apoiada pela própria sociedade. Esse distanciamento entre a sociedade e a escola pública é responsável por diversos problemas estruturais, como salas de aula superlotadas, baixos salários dos profissionais da educação, infraestrutura precária, ausência de materiais pedagógicos e recursos insuficientes para atender às demandas mínimas da escola.

Somados à falta de perspectivas de futuro, esses fatores favorecem o surgimento de conflitos entre professores e alunos, que em muitos casos atingem níveis inadmissíveis. O Brasil, atualmente, ocupa o triste posto de país com os maiores índices de violência contra professores no mundo. A escola tem se tornado o espaço onde se refletem os inúmeros problemas sociais que marcam o cotidiano da população periférica.

Como consequência direta desse cenário, observa-se um desinteresse crescente dos jovens pela docência, agravando ainda mais a qualidade do ensino. Os cursos de licenciatura atraem cada vez menos estudantes, e concursos públicos enfrentam dificuldades para preencher as vagas, com redes estaduais operando com menos de 50% de seu corpo docente efetivo. Os melhores alunos

do ensino médio, muitas vezes, não consideram a carreira docente por conta da desvalorização, da má remuneração e das difíceis condições de trabalho.

Diante dessa realidade, é urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que melhorem o relacionamento entre professores e alunos, reconhecendo que os problemas relacionais são uma das principais causas da violência escolar. Para isso, é essencial que as escolas invistam em projetos que tornem as aulas mais atrativas, acolhedoras e conectadas à realidade dos estudantes. Espaços de diálogo, escuta ativa e protagonismo juvenil também devem ser fortalecidos como caminhos para a transformação do ambiente escolar.

Além disso, faz-se imprescindível a formulação de políticas públicas robustas que garantam o financiamento adequado da educação. É necessário investir em infraestrutura, reduzir o número de alunos por sala, oferecer salários compatíveis com a importância da função docente e promover a formação contínua dos educadores. Medidas que valorizem a carreira do professor são fundamentais para atrair profissionais mais qualificados e compromissados com a educação.

O primeiro passo para a transformação da educação brasileira é recuperar o prestígio da profissão docente. Isso significa criar condições concretas para que os melhores alunos do ensino fundamental e médio vejam na docência um caminho digno e valorizado. Também é urgente que a sociedade como um todo se engaje mais ativamente nas decisões políticas que envolvem a escola pública, compreendendo que a educação de qualidade é responsabilidade coletiva e pilar fundamental para a construção de um país mais justo e democrático.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. Escolas e Violências. Revista Observare. Volume 4, outubro de 2008. Disponível: https://www.observatorioseguranca.org ISSN 1981-1780.

Andersen, A. Violência contra professores aumenta 20% em 2023, aponta pesquisa. Revista fórum, 11/10/2023 - 10:45. https://revistaforum.com.br/brasil/2023/10/11/violncia-contra-professores-aumenta-20-em-2023-aponta-pesquisa-145665.html . Acesso: 31/10/2024 – 10:10.

Arroyo, M. G. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Editora Vozes. 2004.

Castanha, A. P. ESCOLAS NORMAIS NO SÉCULO XIX: um estudo comparativo, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008.

COSTA, A. B. DISCURSOS SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985). Recife MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

Eugênio, B.; Souzas, R.; Di Lauro, A. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia Laplage em Revista, São Carlos. vol. 3, núm. 2, 2017.

Ferreira, V. O.; dal Bó A.; Amaral-Rosa, M. P.; Lima, V. M. R.; Ramos, M. G. A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Revista THEMA – Ciências humanas, Porto Alegre - RS v.17 n.1 p.243-255, 2020.

Ferreira, Ricardo Alexino . Brasil lidera ranking de violência contra professores. Jornal USP, 06/12/2016 Atualizado: 24/04/2017 às 13:1 https://jornal.usp.br/?p=57757 . Acesso: Data: 31/10/2024 – 08:15.

Ilhéu, Taís. A escalada da violência contra professores no Brasil, segundo pesquisas. Terra, 27 mar 2023 - 20h54 (atualizado em 14/4/2023 às 18h57). Disponível:https://www.terra.com.br/noticias/educacao/a-escalada-da-violencia-contra-professores-no-brasil-segundo-pesquisas,4ff1cb27eb96f7dc7bb24f51a7af25388408oiz7.html?utm_source=clipboard Acesso: Data: 31/10/2024 – 09:40.

Jacomini, M. A.; Minhoto, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de professores da Rede Municipal de São Paulo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259, out./dez. 2015.

Junior, L. M.; Palhares, J. M. OS EFEITOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E DA GLOBALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O "NOVO" ENSINO MÉDIO E A ESCALADA DA

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ciência Geográfica, Bauru – SP, (4) Janeiro/ Dezembro, 2023.
Leite, F. M.; Pessoa, M. C. B.; dos Santos, D. P.; Rocha, G. F.; Alberto, M. F. P. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016.
Magalhães, K. C. S. M.; Santos, S. D. M. Expressões da violência na escola: relações paradoxais presentes nas publicações científicas brasileiras. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro – RJ. V. 16, N. 1, p. 161-179, 2016.
Milani, N. Z.; Fiod, E. G. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005), Roteiro, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, jan./jun. 2008.
Paiva, J. M. TRANSMITINDO CULTURA: A CATEQUIZAÇÃO DOS ÍNDIOS DO BRASIL, 1549-1600. Revista Diálogo Educacional, Piracicaba – SP, v. 1 - n.2 - p.1-170 - jul./dez. 2000.
Reis, R. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. Revista Latitude, Maceió – AL, vol. 6, n°1, pp.131-155, 2012.
RIBEIRO, P. R. M. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO, Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto – SP, 4, Fev/Jul, 1993.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA

RESUMO:
O trabalho aborda diversos aspectos do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Este transtorno se caracteriza por três sintomas, a impulsividade, hiperatividade e o déficit de atenção. A criança portadora sofre muitas consequências negativas em sua vida, nos relacionamentos familiares, escolares e no contexto social com um todo. Pode provocar um grande desequilíbrio na dinâmica da família. O TDAH não tem cura, mas com um acompanhamento adequado o portador consegue atingir a fase adulta com um controle maior de seus sintomas, podendo ter uma vida normal. O tratamento para o transtorno envolve uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais e psicofarmacológicas, hoje a medicação mais utilizada é o metilfenidato e a abordagem psicoterapêutica mais recomendável é a cognitivo-comportamental. É um transtorno, sem causa especifica definida e sem cura, por isso seu diagnóstico é clínico e cauteloso.

PALAVRAS CHAVE: Déficit de atenção, hiperatividade, impulsividade, TDAH.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma preocupação da realidade escolar, no que se refere às crianças nessa fase, pois influencia seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Adota-se como objetivo abordar o assunto de uma forma simples e direta, com o intuito de mostrar o conceito do assunto e que haja compreensão nesse sentido visando abordar o que é Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), quais são suas variáveis, e como é a vida de um portador. Para tanto, esta pesquisa inserida neste contexto se justifica e assume uma grande importância, pois procura entender as possíveis causas do TDAH, identificando junto às pesquisas já feitas quais os tipos de transtornos e quais as dificuldades da sua vida em sociedade, além do aspecto educação e inserção em sala de aula.

Desse modo, verifica-se que a aprendizagem está relacionada à formação de hábitos, a partir de estímulos que proporcionam uma resposta esperada e que deve ser mantida até que a criança crie o hábito e possa interagir com o mundo ao seu redor. No que diz respeito ao aprendizado, no caso das crianças ocorre sem muitas dificuldades.

Outrossim, no caso das crianças com TDAH revela-se que as regras devem ser respeitadas e que problemas devem ser enfrentados. Porém, desde que haja competência e um processo de estímulo, o processo gera aprendizado. Esse trabalho será de caráter crítico-analítico, cujo objetivo de estudo consiste na análise dos pontos negativos do TDAH no desempenho escolar. Esta pesquisa terá caráter bibliográfico, fundamentada na análise das teorias do TDAH, como técnica e instrumentos de coleta.

O método adotado será o qualitativo. A análise qualitativa dos dados será priorizada. Na execução desse projeto, será realizada pesquisa bibliográfica e também serão feitas entrevistas com coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares e diretores, para que se possa analisar como os profissionais estão lidando com esse transtorno e como veem o crescimento dos alunos com TDAH no desempenho escolar.

A importância de se estudar esse transtorno é de esclarecer que seus portadores não são como diz o senso comum, pessoas distraídas, mal-educadas, agressivas, entre outros estereótipos, mas sim, têm um transtorno neurobiológico o qual não tem cura e precisa ser controlado com eficácia desde sua infância.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Déficit de Atenção ocorre com ou sem hiperatividade. Existem também os alunos que propriamente hiperativas e impulsivas e tem menos problemas de atenção. Esse aluno sempre perde objetos, é desorganiza-

do, se esquece de terminar o que começou, possui extrema dificuldade em sentar e conversar.

Os principais sintomas do TDAH são a Desatenção, a Hiperatividade e a Impulsividade. Na infância em geral, se associa as dificuldades na escola e relacionamento com outras crianças, pais e professores. São tidas como "avoadas", "vivem no mundo da lua" e geralmente "estabanadas" e com "formiguinha" (não conseguem parar quietas por muito tempo). Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos.

Estima-se que em torno de 5 a 8% da população infantil mundial apresenta este transtorno. No Brasil, estudos realizados na população geral, confirmam essas mesmas taxas.

Alunos com TDAH merecem paciência, orientação adequada principalmente em sala de aula, para que consiga o rendimento esperado e condizente com sua capacidade de aprender.

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um problema para toda a vida, sendo crônico na maioria dos casos, causando dificuldades tanto para o garoto que vai à escola quanto para o adulto que é casado, tem filhos e trabalha. O TDAH é um transtorno neurobiológico, inicialmente vinculado a uma lesão cerebral mínima. Nos anos 60, devido à dificuldade de comprovação da lesão, sua definição adquiriu uma perspectiva mais funcional, caracterizando-se como uma síndrome de conduta, tendo como sintoma primordial a atividade motora excessiva. Ela nasce com o indivíduo; aparece já na infância e quase sempre acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Tecendo considerações sobre o assunto, Goldstein e Goldstein (1998) afirma que a criança hiperativa representa um enorme desafio para pais e professores. Aproximadamente 3% a 5% entre todas as crianças apresentam problemas decorrentes da hiperatividade. As pesquisas sugerem que a hiperatividade pode ser o problema mais persistente e comun na infância. É persistente ou crônico porque não há cura e muitos problemas apresentados pela criança hiperativa devem ser administrados, dia a dia, durante a infância e a adolescencia. É possível que os problemas resultantes da hiperatividade estejam entre as razões mais frequentes que justificam o encaminhamento de crianças com problemas de comportamento a médicos, psicólogos, educadores e outros especialistas em saúde metal.

O TDAH causa muitos problemas à grande maioria de seus portadores, é um transtorno de diagnóstico delicado e não existe uma causa única perfeitamente estabelecida para identificar sua origem. Mas existem várias evidências que foram sendo acumuladas com as descobertas científicas das últimas décadas. O livro No mundo da Lua, Paulo Mattos (2001) relata que existe uma participação genética no transtorno (não sendo o único fator determinante), problemas obstétricos como o uso de cigarro e álcool na gestação ou dificuldades no parto também pode contribuir para o desenvolvimento do TDAH, e há também os fatores externos, chamados de ambientais. Do mesmo modo que em incontáveis outros problemas médicos, não existe uma causa solidamente definida.

Para compreender a hiperatividade, necessário conhecer a criança hiperativa, como funciona o seu desenvolvimento, quais as características apresentadas como consequência desse distúrbio, e como ela se diferencia das "crianças normais". O início da vida de uma criança é marcado por um forte predomínio da vertente afetiva, marcado pela necessidade especial, de carinho, apoio e reconhecimento, necessidade de respostas afetiva dos outros, que inclui o reconhecimento, o desejo e afeto dos pais e dos outros, necessidade de conseguir e obter satisfação pela realização e aumento da autoestima.

As crianças com TDAH também apresentam uma coordenação motora inadequada, os atos práticos que envolvem a utilização de amarrar um sapato ou utilizar o lápis, só serão adquiridos após muito treino, estes atos são sempre inferiores aos das outras crianças sem o TDAH (BENCZIK, 2002, pg. 35).

Os sintomas são percebidos por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental de seus portadores que se irá desvendar todo o universo

TDAH, que muitas vezes oscila entre a plenitude criativa e a exaustão de um cérebro que não para nunca. O cérebro da pessoa portadora de TDAH apresenta um funcionamento bastante peculiar, que acaba por lhe dar um comportamento típico, que pode ser o responsável pelas melhores características, ou suas maiorias angustias e desacertos vitais.

Para os adultos TDAHs, essa desconcentração com relação ao assunto, pensamento, ação ou fala, muitas vezes, causa situações bastante desconfortáveis como o fato de estarem em reuniões importantes de trabalho ou de família e terem seus pensamentos desviados para outras coisas menos importantes, tais como: a roupa que irá usar no dia seguinte, o horário do jogo do seu time, ou mesmo se seu carro está limpo ou se precisa ser lavado. Estes lapsos de atenção têm acarretado ao adulto TDAH desde pequenas a grandes discussões com seus parceiros ou chefes.

Os resultados desses trabalhos, em sua grande maioria, beiram a excelência, apesar da enorme sensação do TDAH de um resultado ruim. Isto ocorre em função de seu julgamento equivocado, provocando pela desatenção de um cérebro envolto em uma tempestade de pensamento que se sucedem incessantemente. Dificultando a canalização de seus esforços na realização de trabalhos com metas e prazos pré-estabelecidos.

Em Silva (2003) encontra-se a seguinte explicação sobre o que ocorre com a função da atenção no TDAH:

Se por um lado o adulto e a criança TDAHs têm profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto ou enfrentar situações em condições de obrigatoriedade, por outro lado podem apresentar-se hiper concentrados em determinados assuntos ou atividade que lhe despertem interesse espontâneo ou paixão impulsiva, como é o caso de crianças com jogos eletrônicos ou adultos com esportes, computadores, ou de leitura de assuntos específicos. (SILVA, 2003. p. 22)

Conforme a própria conotação da palavra, impulsionar nos remete à ação de impelir; força com que se impele; estimulo abalo; ímpeto, impulsão que juntos definem a maneira pela qual o TDAH reage diante dos estímulos do mundo externo. Tais estímulos podem ser despertados por pequenas coisas do cotidiano provocando-lhes grandes emoções e o a força dessas emoções gera a combustão para suas ações.

A hiperatividade física de uma criança TDAH é facilmente identificável, pois ela se mostra agitada, movendo-se sem parar na sala de aula, em casa ou mesmo no playground, sendo que, muitas vezes, ela chega a andar aos pulos para acompanhar a energia contida em seus músculos. O mesmo acontece em ambientes fechados, em que ela mexe em vários objetos ao mesmo tempo, derrubando grande parte deles no ímpeto de checá-los simultaneamente. Por isso essas crianças costumam receber designações pejorativas como: “elétricas, “bicho-carpinteiro”, “desengonçadas”, “pestinhas”, “diabinhos”, “desajeitadas”, entre outros (SILVA, 2003).

Essa hiperatividade no adulto, não chega a incomodar com tamanha intensidade, tanto que alguns autores no passado chegaram a pensar que tal alteração tendia a desaparecer com o término da adolescência, mas o que se sabe hoje é que ocorre uma adequação formal da hiperatividade à fase adulta. Nesse sentido, pode-se observá-la nos adultos que “sacodem” incessantemente suas pernas, “rabiscam” constantemente papeis à sua frente, roem unhas, mexem o tempo todo em seus cabelos, “dançam” em suas cadeiras de trabalho, e estão sempre buscando algo para manter suas mãos ocupadas.

A dislexia traz em seu contexto, uma complexidade em seu entendimento, que está vinculada a memória e ao pensamento humano, que por sua vez está associada à linguagem. Afetando basicamente ao aprendizado individual. O maior problema está no conceito ultrapassado de que a pessoa inteligente tem que saber tudo e ser habilidosa em tudo o que faz.

Pode-se notar, ainda que há vários disléxicos ganhadores de medalha olímpica em esportes, a maioria deles apresenta imaturidade psicomotora ou conflito em sua dominância e colaboração hemisférica cerebral

direita-esquerda. Dislexia pode ser considerada uma forma diferenciada de aprender; reflete a expressão individual de uma mente que geneticamente tem uma característica especifica. No entanto, até pode acontecer da criança com TDHA desenvolver paralelamente a dislexia, não sendo absolutamente necessário que isso ocorra.

Quanto antes os pais identificarem os sintomas e procurarem auxílio de profissionais especializados como médicos (neurologistas, pediatra), psicólogo ou psiquiatra, para obterem uma avaliação completa e detalhada, que conduzam ao tratamento, mais cedo serão evitados os malefícios que este transtorno ocasiona na vida da criança e dos que convivem ao seu redor, esta convivência pode comprometer a saúde mental dos pais e seu compromisso com a paternidade, podendo até piorar se esses pais já tiverem problemas emocionais.

Assim, tão importante quanto à necessidade de segurança é a necessidade de carinho que, quando suprida, possibilita o desenvolvimento da capacidade de contato afetivo adequado com outras pessoas e o estabelecimento de comunicação. Desde o nascimento, os pais devem estabelecer comunicação com seu filho especial, como o fazem com os demais filhos, sem se deixar bloquear. Os pais devem conversar com ele a respeito do que está acontecendo e do que vai acontecer, cuidando, porém, para que a criança fique atenta a quem está conversando com ela (MANTOAN, 2003).

O grupo familiar passa então a agir normalmente com a criança comunicando-se com ela o tempo todo, como uma mãe o faz com seu bebê, antes de ele aprender a falar; fazendo perguntas, e respondendo por ela, nos primeiros meses de vida; cantando para ela; contando histórias infantis, contando fatos acontecidos e que estão acontecendo. Essas atividades, sempre que possível, são realizadas com o bebê no colo, porque a criança percebe a vibração do corpo de quem está se comunicando com ela. A família desenvolve essas atividades todos os dias, normalmente, independentemente de a criança responder ou não ao que está sendo comunicado (MANTOAN, 2003).

Os pais também repassam suas percepções a seus filhos que são considerados portadores de deficiência acentuada, assim como podem reconhecer os benefícios educacionais, a segurança e a proteção de escolas inclusivas. Uma forma de realizar isso, segundo Mantoan (2003, p. 24), é propiciar aos pais de alunos com necessidades especiais a oportunidade de desenvolver o aprendizado e beneficiar todos os pais e toda a comunidade.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto atual torna-se fundamental preparar os professores, com urgência, para se obter resultados na proposta de educação, através de uma inserção progressiva e contínua, de modo a favorecer a transformação da escola. Para tanto é preciso considerar a necessidade de cursos de capacitação, compra de materiais e recursos pedagógicos, modificações do espaço físico, redução do número de alunos, e muitos outros aspectos.

No caso da formação educativa existe ainda a necessidade de os professores considerarem novas possibilidades de ação, explorando maneiras diversificadas de organizar a prática pedagógica. Isso pressupõe domínio teórico dos conteúdos, bem como saber arquitetar estratégias e recursos alternativos que atendam às exigências do aluno. Isso significa que o professor precisa ser capaz de reinventar os saberes pedagógicos de forma tal que se tornam acessíveis a todos os alunos. (GOLDSTEIN, 1994, p. 56).

Com frequência mexe ou sacode pés e mãos, se remexe no assento, se levanta da carteira. Não consegue manter-se quieta, mesmo em situações em que se espera que o faça. É o tal “bicho-carpinteiro”, o “prego na carteira”, o “motorzinho nas penas” etc. (SILVA, 2003. p. 54)

Com relação à aquisição de conhecimentos, de um modo geral a criança TDAH apresenta esta função alterada, pois o seu comportamento acarreta a dispersão e a desatenção: consequentemente, a impulsividade para o aprendizado satisfatório é evidente. Há ca-

sos em que a disfunção cognitiva pode ser determinada por outras causas, portando, não é acompanhada, necessariamente, do TDAH.

A instabilidade é a maior marca do desempenho escolar da criança TDAH. Basta um exame nos boletins escolares ou nos registros dos professores para compreender isto: em um momento, ela é brilhante e, em outro, inexplicavelmente, ela não consegue apreender os conteúdos ministrados. Muitas vezes, momentos tão

Sua desatenção é responsável por muitas dores de cabeça, como por exemplo, quando uma coleguinha conta como foi a passeio de final de semana e ela não está nem aí com o assunto, interrompendo a narração com outro assunto quer não tem nada a ver ou então fazer um trabalho em dupla com um colega e deixar passar um erro bobo, porque, aparentemente, não foi cuidadosa.

Entretanto, relacionar-se com a criança TDAH tem também suas compensações, pois, afinal, com ela "não tem tempo ruim" porque ela sempre dará um jeito de inventar brincadeiras, mesmo em local entediante e na ausência de brinquedos, surgirão ideias e sugestões muito interessantes. Essa inventividade poderá manifestar-se na resolução de problemas escolares, ou seja, ela poderá resolver continhas matemáticas de um jeito completamente diferente do usualmente adotado em sala de aula. Independentemente do resultado estar certo ou errado, a criança certamente será repreendida por não fazer os deveres dentro do padrão. De qualquer modo, a criança TDAH será considerada pelo professor pouco inteligente ou teimosa, ou mesmo desobediente.

Silva (2003, p. 55) acredita que: "O grande "clic" seria unir atividades educativas com meios multimídias. Tanto que já estão sendo feitos vários desenvolvimentos nesse sentido".

Fichtner traça o perfil das crianças com alteração da atenção quando afirma: "As crianças desatentas mostram um isolamento social mais acentuado e parecem apresentar taxas mais elevadas de ansiedade e depressão". (FICHTNER. 1997. p. 50)

Estas crianças têm capacidade limitada em permanecerem atentas por um tempo necessário diante da tarefa. São desorganizadas, avessas às regras e à rotina. Elas vivem "no mundo da lua" por não perceberem suas necessidades. Trata-se de uma dispersão da atenção, uma falta da atenção seletiva.

Geralmente as crianças TDAHs não prestam atenção a detalhes, não copiam a frase completa; ao fazer contas de somar, subtraem; pulam folhas de caderno, perdem materiais escolares. Têm dificuldades em persistir em uma tarefa até o final.

Segundo Benczick, (2003, 1999, p. 55)

Estas crianças evitam atividades que exigem esforço mental constante, pois são vivenciadas como desagradáveis e aversivas. Esquecem coisas das atividades diárias; é marcada por frequentes mudanças de assunto. (BENCZICK, 2003. 1999, p.55)

É comum observarmos crianças em idade escolar comportamentos similares, porém com menor frequência ou intensidade daquelas acometidas pelo TDAH.

Alguns estudos, como descrevem esses mesmos autores, apontam que as crianças hiperativas não sabem como se submeter adequadamente às regras do jogo, por não serem capazes de se expressar positivamente com os colegas e de pedirem educadamente alguma coisa. É possível que não aprendam a considerar a perspectiva de outra pessoa ou a trabalhar com as emoções, estas são algumas das atitudes determinantes do fracasso social da criança hiperativa. O hiperativo não compreende como o seu comportamento perturba os outros ou que ele tenha qualquer influência sobre os seus problemas de relacionamento social, ele não consegue avaliar o impacto de seu comportamento sobre os amigos (ANDRADE, 2003 e GOLDSTEIN E GOLDSTEIN, 2002).

CONCLUSÃO

Este estudo apontou questões inerentes ao TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Por vezes, mestres e educadores e até patrões, podem acabar destruindo com a mais terrível das armas, ou seja, a palavra, carreiras promissoras, artistas brilhantes ou seres humanos maravilhosos, por ignorar as teorias que explicariam e elu-

cidariam a problemática apresentada por muitas pessoas.

Dessa forma, se faz necessário que as pessoas de modo geral e os profissionais possam deparar-se com crianças ou adolescentes como TDAH, estejam teórica e humanamente preparados para lidar com eles, visto que, uma palavra errônea ou um diagnóstico impreciso, pode acabar definitivamente com o futuro destas crianças. Geralmente esses transtornos são conhecidos por profissionais de áreas específicas, porém nem sempre, os mesmos são procurados pelas famílias.

Cabe aos futuros profissionais inseridos neste contexto, conscientizar e preparar pais, professores e até mesmo estas crianças para que possam dispor de recursos para lidarem com situações, que muitas vezes se tornam motivo de desespero. Pode-se compreender que para um portador tudo é muito intenso, isto é, muita dor, muita fé, muito amor, muito desespero, enfim, muito tudo. O que muitas vezes pode ou não atrapalhar a vida dessas pessoas e todos a sua volta.

Conforme foi mostrado o TDAH não tem cura, e a melhor qualidade de vida que se possa proporcionar às crianças, adolescentes ou ainda adultos com TDAH, vai depender da colaboração daqueles com quem convive, e para isso é necessário que estes aprendam o máximo que puderem sobre este transtorno neurobiológico.

Este trabalho não teve o intuito de esgotar o assunto, ao contrário, deve servir como alerta para que mais pessoas continuem pesquisando e divulgando esse tema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. G. C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistematicamente. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas V. 7. N. 2 p.171178, dez 2003.

BENCZIK, Edyleine B.P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BORDIN, I. A. S. e OFFORD, D. R. Transtorno da conduta e comportamento antissocial. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v.22, dez. 2000.

FICHTNER, N. (org.) Prevenção, Diagnóstico e Tratamento dos Transtornos Mentais da Infância e da Adolescência. Um enfoque desenvolvimental. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

KAPLAN, H., T. et AL. No mundo da lua: pergunta e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 4 ed. São Paulo: Lemos, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MATTOS, Paulo; SABOYA, Eloísa; KAEFER, Heloísa; KNIJNIK, Márcia P.; SONCINI, Natália. Neuropsicológica do TDAH. In: ROHDE, Luís A, MATTOS, P. Princípios e práticas em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROMAN, T.; SCHMITZ, M.; POLANCZYK, G.V.; et.al. Etiologia. In: ROHDE, Luís A.; MATTOS, P. Princípios e práticas em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, Luis A.; BENCZIK, Edyleine B.P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Ana Beatriz, B. Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. 1 ed. São Paulo: Gente, 2003.

SZOBOT, C.M.; STONE, I.R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Base Neu-

robiológica. In: ROHDE, Luís A.; MATTOS, P. Princípios e práticas em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOPCZEWSKI, A. Hiperatividade: Como lidar? 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

O PROCESSO DO BRINCAR ATRAVÉS DOS JOGOS NA INFÂNCIA

REGIANE MADEIRO BONVINO

RESUMO:
O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do processo do brincar através dos jogos na infância. Destina-se a conhecer o significado da brincadeira, os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, ferramenta fundamental para compreender o universo lúdico, onde comunica consigo próprio e com o aceita a existência do outro, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolve-se plenamente, e ainda, os benefícios que o brincar traz para o ensino-aprendizagem das crianças no que se refere à infância. Portanto, para realizar este trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, baseada na reflexão da leitura de livros, artigos, revistas e sites bem como a busca de grandes autores. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura mais aprofundada da importância do brincar na vida do ser e em particular na vida da criança. Este trabalho tem como objetivo analisar as brincadeiras com crianças de diferentes faixas etárias do desenvolvimento infantil. Alguns temas essenciais foram abordados para compreendê-lo, que: a importância do brincar, brincadeira, brinquedos, que são fundamentais no processo de criança dentro e fora de casa. Portanto, a brincadeira é essencial para o desenvolvimento das crianças de todas as faixas etárias, a brincadeira ocorre espontaneamente nas crianças e se torna um processo de aprendizagem, a brincadeira não faz nenhuma distinção entre e idade, os professores organizam atividades para todos e conseguem, na medida do possível, contribuir para o aprendizado e ensino das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Crianças. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT
This study aims to analyze the importance of the process of playing through games in childhood. It aims to understand the meaning of play, the main terms used to designate the act of playing, a fundamental tool for understanding the playful universe, where one communicates with oneself and with others, accepts the existence of others, establishes social relationships, builds knowledge, develops fully, and also the benefits that play brings to the teaching-learning of children in relation to childhood. Therefore, to carry out this work, we used bibliographic research, based on the reflection of reading books, articles, magazines and websites as well as the search for great authors. In this way, this study will provide a more in-depth reading of the importance of play in the life of the individual and in particular in the life of the child. This study aims to analyze the games with children
of different age groups of child development. Some essential themes were addressed to understand it, which are: the importance of play, games, toys, which are fundamental in the process of the child inside and outside the home. Therefore, play is essential for the development of children of all ages. Play occurs spontaneously in children and becomes a learning process. Play makes no distinction between ages. Teachers organize activities for everyone and, as far as possible, contribute to children's learning and teaching.

KEYWORDS: Play. Children. Child development. Learning.

INTRODUÇÃO

A brincadeira configura-se como uma das mais significativas formas de expressão e comunicação na infância, sendo uma atividade espontânea que a criança reproduz em seu cotidiano. Por meio do ato de brincar, a criança não apenas se diverte, mas também vivencia experiências fundamentais para sua aprendizagem. Brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de reflexão, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca entre o brincar e o processo de aprendizagem.
Compreender o significado do brincar na infância é considerar sua importância para o desenvolvimento integral do ser huma-

no, abrangendo dimensões físicas, sociais, culturais, afetivas, emocionais e cognitivas. Diante disso, torna-se essencial que pais, educadores e a sociedade sejam todos sensibilizados quanto ao valor do lúdico. Brincar não deve ser encarado como um simples passatempo, mas sim como uma prática pedagógica eficaz, que torna a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Durante a primeira infância, o brincar assume um papel ainda mais decisivo. É nesse período que a criança começa a elaborar suas próprias regras, a compreender limites e interagir com o outro de forma mais complexa. Através das brincadeiras, a criança exerce a resolução de conflitos, amplia sua compreensão do mundo, aprende a considerar diferentes perspectivas e desenvolve a habilidade de comunicar ideias e sentimentos.

Estimular o brincar é, portanto, estimular a capacidade da criança de construir sentidos sobre o mundo ao seu redor, conforme a lógica própria do universo infantil. Este estudo, nesse contexto, reforça a relevância do brincar como elemento estruturante na educação da primeira infância, etapa crucial para o pleno desenvolvimento da criança.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

O ato de brincar é uma atividade natural e essencial na infância, exercendo papel central no desenvolvimento integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, a brincadeira surge como forma primária de interação com o mundo, proporcionando não apenas momentos de diversão, mas também aprendizagens significativas. É por meio do brincar que a criança explora o ambiente, experimenta possibilidades, testa seus limites e desenvolve competências cognitivas, sociais e emocionais.

Durante a brincadeira, especialmente as simbólicas, como o significado do faz de conta, a criança exerce a imaginação e constrói sobre aquilo que observa no cotidiano. Através da imitação de papéis sociais, ela compreende regras de convivência, reproduz comportamentos de adultos e aprende a lidar com emoções diversas. Esse tipo de atividade favorece o amadurecimento emocional e contribui para a formação da identidade.

Além disso, o brincar facilita a comunicação entre as crianças, desenvolvendo habilidades linguísticas, empatia e cooperação. Ao interagir com os pares, a criança aprende a negociar, a respeitar turnos, a lidar com frustrações e a superar desafios, aspectos fundamentais para a socialização e para o desenvolvimento da autonomia.

O espaço lúdico também é um ambiente propício ao exercício da criatividade. Ao criar histórias, transformar objetos e inventar regras, a criança amplia sua capacidade de raciocínio, atenção e resolução de problemas. É nesse processo de invenção e reinvenção do mundo que ela construiu conhecimentos e fortalece a autoestima.

Outro ponto relevante é o valor pedagógico do brincar. Quando bem direcionadas, as brincadeiras funcionam como instrumentos de ensino, pois mobilizam saberes prévios, despertam a curiosidade e promovem o interesse pela aprendizagem de forma prazerosa. Por isso, é fundamental que pais e educadores reconheçam a importância do lúdico no contexto educativo e garantam tempo e espaço para que as crianças possam brincar livremente.

Cabe ressaltar que o brincar não se restringe ao espaço escolar. O ambiente familiar também desempenha papel fundamental na valorização das atividades lúdicas. Ao participar das brincadeiras com seus filhos, os adultos fortalecem vínculos afetivos e reforçados para a segurança emocional da criança, além de estimular sua criatividade e autonomia.

Em resumo, brincar é uma linguagem universal da infância, indispensável para o desenvolvimento pleno do ser humano. Longe de ser uma simples distração, a brincadeira representa um território de aprendizagem, de expressão e de construção da subjetividade. Reconhecer e valorizar essa prática é garantir à criança o direito de crescer com saúde, alegria e plenitude.

OS BENEFÍCIOS DO ATO DE BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Brincar é uma experiência fundamental para o crescimento saudável da criança, pois contribui de forma significativa para o seu de-

senvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o ato de brincar promove a construção do pensamento, a internalização de valores e o fortalecimento das relações interpessoais.

Durante a brincadeira, a criança exerce sua criatividade e desenvolve habilidades de raciocínio, atenção e memória. Jogos que envolvem regras, por exemplo, desligar concentração, respeito aos limites e planejamento de ações, o que favorece o desenvolvimento da lógica e da tomada de decisões. Da mesma forma, as brincadeiras simbólicas permitem que a criança explore diferentes papéis sociais, compreenda sentimentos e elabore situações vividas no seu cotidiano.

O brincar também contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Ao se envolver em atividades lúdicas, a criança descobre suas opções, regular seus limites e percebe suas potencialidades. Esse processo de autoconhecimento é essencial para a formação da identidade e para o enfrentamento de desafios futuros.

Do ponto de vista social, as interações lúdicas ensinam a conviver com o outro. A criança aprende a compartilhar, negociar, respeitar diferenças e trabalhar em equipe. Brincadeiras em grupo favorecem o exercício da empatia e da cooperação, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais indispensáveis na vida adulta.

Além disso, o ato de brincar atua como uma ferramenta eficaz na gestão de emoções. Por meio da brincadeira, a criança expressa medos, angústias e conflitos internos de forma simbólica, o que a ajuda a compreender e lidar melhor com essas emoções. Em contextos de frustração — como perder em um jogo ou não conseguir determinada tarefa —, a criança aprende a realizar a resiliência, ou seja, a capacidade de persistir e se adaptar diante das adversidades.

O brincar também tem impacto direto na saúde física e mental. Atividades que envolvem movimento, como correr, pular ou dançar, confortáveis para o desenvolvimento motor e para o gasto de energia, auxiliando na regulação do sono e da atenção. Em tempos em que transtornos como o déficit de atenção e a hiperatividade são cada vez mais planejados, o brincar espontâneo se apresenta como uma alternativa saudável para estimular o foco, o equilíbrio emocional e o bem-estar da criança.

Por fim, é importante destacar o papel da família e da escola como agentes promotores do brincar. O envolvimento dos adultos nas atividades lúdicas não apenas fortalece os vínculos afetivos, como também permite que eles compreendam melhor o universo emocional da criança. Através das brincadeiras, pais e educadores podem observar comportamentos, identificar necessidades e oferecer apoio ao desenvolvimento integral da criança.

Em suma, brincar é mais do que um direito da infância — é uma necessidade vital. Os consideráveis benefícios que essa prática oferece justificam sua valorização nos diversos ambientes em que a criança está inserida, especialmente em contextos educativos e familiares. Investir em tempo e espaço para o brincar é investir na formação de indivíduos mais seguros, criativos e preparados para os desafios da vida.

RECURSOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O universo imaginativo da criança é naturalmente vasto e criativo, sendo por meio da fantasia que ela interpreta o mundo, expressa emoções e desenvolve sua capacidade simbólica. No entanto, com o avanço acelerado das tecnologias digitais e o acesso precoce a dispositivos eletrônicos, nota-se uma substituição crescente das brincadeiras tradicionais por atividades mediadas por telas. Essa realidade, embora traga alguns benefícios, tem a espontaneidade limitada e a riqueza das interações lúdicas presenciais. Diante desse cenário, torna-se necessário que a Educação Infantil valorize e promova experiências que estimulem a imaginação e a criatividade. Brincadeiras de roda, contação de histórias, jogos simbólicos, música e dança são exemplos de práticas que despertam o prazer de aprender, favorecem o desenvolvimento integral e reforçam os laços sociais entre as crianças.

O espaço escolar deve, portanto, ser concebido como um ambiente onde brincar não é apenas permitido, mas intencionalmente

planejado como recurso pedagógico. Segundo Kishimoto (2002), o lúdico na educação infantil é mais do que uma atividade complementar; ele representa um eixo estruturante que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança.

Assim, entende-se que o lúdico é uma poderosa estratégia metodológica, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência prazerosa, dinâmica e enriquecedora. Quando integrado ao cotidiano escolar de forma consciente e sistemática, o brincar potencializa as competências cognitivas, emocionais e sociais da criança, contribuindo para a construção de uma base sólida para sua formação como sujeito crítico e criativo.

MÚSICA E DANÇA

Trabalhar com música na Educação Infantil é fundamental. A música é um recurso lúdico riquíssimo que alcança grandes resultados no desenvolvimento da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) que foi desenvolvido sobre abordagem bem diversificada: O trabalho com a música proposto por este documento se fundamenta em estudos de modo a garantir à criança possibilidades de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades (RCENI, 1998, p.48).

A música desenvolve várias habilidades, tais como, o raciocínio, atua no desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade, da imaginação, e outras. Assim como é com a música é a dança, que outro recurso lúdico que traz grandes benefícios no desenvolvimento corporal, no equilíbrio, e outras habilidades que contribuem para uma aprendizagem de forma saudável.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Os momentos de contação de história são sempre bem aceitos pelas crianças. A cada história contada, os novos personagens que conhecem, as crianças viajam no mundo imaginário e por muitas vezes se identificam no contexto da história.

O poder que uma história infantil exerce na criança é impressionante, muitas vezes nos deparamos com algumas situações em que a criança está vivendo algum conflito em seu ambiente familiar e através da história ela consegue encontrar um acalento, uma esperança e até mesmo, a oportunidade de sonhar com uma realidade mais feliz. Vários são os recursos lúdicos que são essenciais para se trabalhar na Educação Infantil. E os benefícios que eles trazem para a vida e o desenvolvimento das crianças é inesgotável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos aspectos relacionados ao brincar na infância revela que os brinquedos, apesar de possuírem funções específicas previamente definidas, podem ser ressignificados pela criatividade infantil. Um mesmo objeto lúdico, como peças de montar ou blocos de construção, pode adquirir diferentes sentidos e usos conforme a imaginação da criança. Por exemplo, uma simples caixa de LEGO, cuja proposta inicial pode ser a montagem de um personagem, pode facilmente ser transformada em castelos, casas ou qualquer outra construção que a criança desejar (LEE, 1997).

Nesse processo criativo, até mesmo materiais recicláveis — como garrafas plásticas, caixas de papelão, tampas ou tecidos — assumem papel relevante na construção de brinquedos e brincadeiras. A apropriação desses elementos do cotidiano não apenas estimula a consciência ambiental, como também incentiva a criança a pensar “fora da caixa” e encontrar soluções inovadoras. Esse tipo de criação promoveu o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, além de fortalecer vínculos afetivos quando mediado por adultos, como pais ou professores (BETTELHEIM, apud MALUF, 2003).

Outro ponto fundamental é que o brincar envolve regras — sejam elas determinadas pelas próprias crianças durante a atividade, sejam impostas por adultos como forma imposta de organização e segurança. Essa vivência com regras permite que a criança aprenda, de maneira natural, noções básicas de convivência, como o respeito aos limites, a responsabilidade por suas ações e a compreensão das consequências de seus comportamentos. As interações lúdicas,

portanto, oferecem oportunidades para que a criança experimente os primeiros contatos com normas sociais e morais de maneira acessível e significativa (BETTELHEIM, apud MALUF, 2003).

As brincadeiras em grupo também se destacam por promover a socialização e o fortalecimento dos laços afetivos. Crianças tímidas ou com dificuldades de relacionamento encontram, por meio do brincar, um espaço seguro para estabelecer vínculos, expressar sentimentos e desenvolver competências emocionais. É durante essas interações que se constroem as primeiras amizades, as quais servirão como base para relações mais complexas na adolescência e na vida adulta. A convivência lúdica estimula o respeito mútuo, a empatia e a valorização da diversidade, elementos essenciais para uma formação cidadã.

Com base nas contribuições de Piaget, podemos afirmar que o brincar se desenvolve por meio de estruturas específicas ao longo da infância. O autor categoriza o brincar em três grandes grupos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Os jogos de exercício são específicos da primeira infância e envolvem ações repetitivas com o objetivo de explorar sensações e movimentos. Já os jogos simbólicos predominam na faixa etária dos dois aos sete anos e envolvimento a imitação, o faz-de-conta e a representação de papéis sociais. Por fim, os jogos de regras aparecem por volta dos sete anos, quando uma criança é capaz de compreender normas coletivas e agir de maneira mais colaborativa e estratégica.

Essas categorias mostram que o brincar é uma atividade dinâmica, que acompanha as etapas do desenvolvimento infantil e contribui diretamente para a formação global do ser humano. Os resultados observados nas práticas lúdicas indicam que o ato de brincar não deve ser subestimado ou tratado como mero entretenimento, mas reconhecido como elemento essencial na construção do conhecimento, das relações humanas e da identidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma prática inata à infância e constitui uma das principais formas pelas quais a criança interage com o mundo ao seu redor. Não se pode falar sobre infância sem considerar o brincar como um elemento essencial para o desenvolvimento humano. É por meio das atividades lúdicas que a criança se expressa, experimenta, interpreta a realidade e desenvolve habilidades que serão fundamentais ao longo de toda a vida. O brincar confere à criança autonomia, confiança e capacidade de enfrentar os desafios inerentes ao seu processo de crescimento.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da formação escolar, desempenha papel fundamental nesse contexto. É durante esse período que se estruturam as bases motoras, cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo. Assim, a inserção do lúdico no ambiente educativo não deve ser classificada como atividade secundária, mas como estratégia central no processo de ensino- aprendizagem. O brincar possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, da resolução de conflitos e da capacidade de se posicionar no coletivo. Compreender o brincar como ferramenta pedagógica implica valorizá-lo como espaço de aprendizagem significativo, onde a criança explora ideias, formula hipóteses, se comunica, coopera e elabora sentidos sobre o mundo em que vive. Por meio da interação lúdica, ela tem acesso a novos conhecimentos e amplia sua visão de realidade, exercitando sua criatividade, sua autonomia e sua capacidade crítica

Além do ambiente escolar, o papel da família também é indispensável para o incentivo ao brincar. Ambientes acolhedores, nos quais a criança se sinta segura e valorizada, são essenciais para que ela possa brincar livremente e, com isso, expressar suas emoções e ampliar sua percepção de si mesma e do outro. O brincar livre favorece a espontaneidade e a autodescoberta, enquanto o brincar orientado permite que o adulto acompanhe, estimule e enriqueça as experiências infantis.

É por meio do jogo, da imaginação e da exploração que a criança descobre e constrói novos significados. Cada atividade lúdica traz consigo uma nova possibilidade de aprendizado, um novo desafio a ser superado. Pais e educadores precisam estar atentos a essa

dimensão e assumir o compromisso de criar e manter espaços que favoreçam o brincar em todas as suas formas.
Conclui-se, portanto, que a valorização do brincar é indispensável à formação integral da criança. Brincar é aprender, é crescer, é ser. E para garantir esse direito, contribuímos para o desenvolvimento de indivíduos mais independentes, criativos, críticos e socialmente conscientes.

REFERÊNCIAS

Currículo BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSTA, M. 10 benefícios da brincadeira no regresso às aulas. Disponível em: https://maemequer.sapo.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/brincar/10-beneficios-de-brincar/ . Acesso em: 13 de maio de 2025.
FANTACHOLI, F. das N. O brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. Revista Científica Aprender, edição 5, dez. 2011. ISSN 1983-5450.

KALVERBOER, AF Desenvolvimento motor na primeira e última infânciaImprensa de Cambridge,

199. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. págs. 110–123.

KISHIMOTO, TM (organizador). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. MALUF, Â. CM Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSÁ, Sanny. Brincar, conhecer, ensinar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, GL; PESSOA, JN A importância do brincar no desenvolvimento da criança. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2427/1/GLS25082016.pdf . Acesso em: 13 de maio de 2025.

SILVA, KJ Os benefícios do brincar para o desenvolvimento intelectual e social da criança. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/297197863.pdf . Acesso em: 13 de maio de 2025.

VALÉRIO, JS A importância do brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia.pt, 16 jun. 2016. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no- desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394 . Acesso em: 13 de maio de 2025.

VYGOTSKY, LS Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR

RENATA FERRARI SABO

RESUMO
O objetivo do presente estudo é analisar como a psicomotricidade pode auxiliar no processo de cuidar e educar das crianças que atuam na Educação Infantil. A Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, considerando suas questões motoras, cognitivas e afetivas (LE BOULCH, 1982). Atualmente a psicomotricidade vem sendo utilizada em vários campos do conhecimento como saúde e educação, e na Educação Infantil esse conceito tem contribuído sobremaneira nas propostas de cuidar e educar que abrange o ensino público em especial. Sendo assim, observamos que a reeducação psicomotora é aplicada geralmente em clinicas de reabilitação e a educação psicomotora aplicada no campo escolar. Portanto, o objetivo do presente estudo é analisar como a psicomotricidade pode auxiliar no processo de cuidar e educar das crianças que atuam na Educação Infantil. Concluímos que a psicomotricidade aliada ao processo de cuidar e educar, é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, assim, defendemos aqui a inclusão da disciplina “psicomotricidade, cuidar e educar” nos cursos de formação de professores tanto na graduação quanto em sua formação continuada.

PALAVRAS CHAVE: Psicomotricidade, Crianças, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, considerando suas questões motoras, cognitivas e afetivas (LE BOULCH, 1982). Atualmente a psicomotricidade vem sendo utilizada em vários campos do conhecimento como saúde e educação, e na Educação Infantil esse conceito tem contribuído sobremaneira nas propostas de cuidar e educar que abrange o ensino público em especial. Sendo assim, observamos que a reeducação psicomotora é aplicada geralmente em clinicas de reabilitação e a educação psicomotora aplicada no campo escolar. Portanto, o objetivo do presente estudo é analisar como a psicomotricidade pode auxiliar no processo de cuidar e educar das crianças que atuam na Educação Infantil. Nesse cenário, para o levantamento dos dados será realizada a revisão de literatura sobre a psicomotricidade, a relação do cuidar e educar, além da contribuição de jogos e brincadeiras.

Algumas atividades proporcionam às crianças a criação e a interpretação do mundo em que vivem e exatamente por isso é sempre aconselhável o ensino mediante atividades lúdicas, brincadeiras e jogos para trabalhar o desenvolvimento motor e desempenhar uma aprendizagem eficiente. Não se pode reduzir o conceito de psicomotricidade apenas como a movimentação para o desenvolvimento do corpo, pois, ela também é responsável pelo desenvolvimento da mente e até mesmo do comportamento da criança que frequenta a Educação Infantil.

Por isso a abordagem da psicomotricidade na aprendizagem é importante, pois ela explica como a criança busca experiências com seu próprio corpo, seja para movimentar-se, seja para se expressar. As atividades recreativas, lúdicas e que respeitem o gosto da criança proporcionam bem-estar, favorecem o desenvolvimento corporal e mental, melhoram a aptidão física, a socialização, a criatividade, dentre outros fatores importantes para a aprendizagem e devem fazer parte do processo de cuidar e educar das crianças pequenas. São exemplos de atividades físicas que promovem um bom equilíbrio psicológico e emocional na criança, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um pé só, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão, etc.

Entretanto, nos dias de hoje, com tantos aparatos tecnológicos tais como, jogos virtuais, internet, TV, dentre outros, vivemos situações preocupantes acerca da promoção de atividades recreativas, pois, elas estão sendo substituídas por outras atividades que não proporcionam os mesmos

benefícios físicos, psicológicos e sociais que as antigas brincadeiras. Esse é o ponto de partida para a problemática que envolve o objeto desta pesquisa sobre a importância da psicomotricidade no processo de cuidar e educar da Educação Infantil. Para tanto, uma maior divulgação sobre o assunto com o intuito de orientar pais e profissionais da educação no desenvolvimento emocional, psicológico, corporal e intelectual de seus filhos e alunos devem ser tema para professoras e professores que atuam na Educação Infantil, possam de fato utilizar a psicomotricidade como aliada do processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento a respeito da psicomotricidade para o profissional da educação é indispensável, apesar de que, muitas vezes é ignorado, pois, sua filosofia estimula traçar um perfil psicológico do aluno. Os jogos de quebracabeça, encaixes, dominó e outros, trabalham a psicomotricidade a fim de levar a criança a conclusões lógicas, os jogos que exigem um pouco mais de esforço físico, como é o caso das atividades físicas, como jogar futebol, pular corda e experimentar vivencias com bolas, entre outros, levam a criança a perceber os diferentes movimentos de seu corpo e sentir os benefícios que cada atividade pode lhe proporcionar. Como mencionado anteriormente, a psicomotricidade está completamente ligada com a aprendizagem, este fato pode ser explicado usando como exemplo o próprio desenvolvimento da criança, onde ela vai aprendendo gradativamente a se movimentar e a ter domínio sobre seu próprio corpo.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na explicação de Mariotto (2009), as creches, inicialmente, eram instituições que serviam para cuidar dos filhos de mulheres inseridas no mercado de trabalho, na atualidade de hoje, as chamadas Escolas de Educação Infantil ou Centros de Educação Infantil, baseiam seu trabalho sob uma perspectiva diferente em decorrência de mudanças quanto à concepção da criança e da educação.

A prática dos jogos e brincadeiras favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, nessa situação é importante que o adulto esteja sempre incentivado as atitudes das crianças à medida que lhe é solicitado. Para Kishimoto (2004), o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos é importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A autora limita as funções educativas apenas aos brinquedos educativos, principalmente quando os classifica de acordo com as habilidades que desenvolve nas crianças, citando como relevante apenas o uso dos mesmos nas tarefas de ensinoaprendizagem e quando considera que a dimensão educativa surge apenas no instante em que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem.

Segundo Aranão (2004) a criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo (Aranão, 2004).

Os jogos e as brincadeiras permitem ao professor explorar estes momentos de prazer e imaginação junto às crianças, seja atividades diárias desenvolvendo as capacidades de raciocínio, bem como o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo das mesmas. O professor precisa estar atento quando oportunizar um jogo, para direcionar a atividade, respeitando o tempo de cada criança na construção dos conceitos e os objetivos que deseja atingir durante esta atividade. Uma das formas que podem ser utilizadas pelo professor é usar o cotidiano das crianças, a realidade na qual vivem, associando-os com as diferentes culturas, pois elas precisam de conteúdos que lhe sejam significativos.

É fundamental que haja motivação por parte do educador para que o mesmo possa despertar, na criança à vontade em participar, criar, desenvolver e construir, buscando, as-

sim a construção do conhecimento. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1998,) Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.
Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Faz-se necessário envolver os jogos e as brincadeiras nas práticas pedagógicas de sala da aula, não apenas com vistas ao desenvolvimento da ludicidade, mas sim, como meio de desenvolver e aprimorar o raciocínio lógico, social e cognitivo de maneira prazerosa para a criança.

Segundo Silva (2004, p.26), Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando–se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. Para Kishimoto (2004) a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo, metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil. O brincar é mais do que uma distração, é uma linguagem na qual a criança revela uma forma de pensamento. Através da brincadeira a criança situa-se no espaço em que vive, constrói a ideia de si e do outro, experimenta, fala, age, interpreta, interage, enfim, desenvolve habilidades essenciais para uma melhor compreensão do mundo.
O trabalho lúdico contribui na formação de cidadãos conscientes e éticos, preparados para enfrentar os desafios da vida, cientes de sua responsabilidade, priorizando o bom senso e respeitando seus limites, o que reflete na boa convivência e no bom relacionamento. A brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaçotemporal, já que para “entrar” na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo.
A corda também pode ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras. A dança das cadeiras contém regras tradicionais, colocando sempre um participante a mais que uma cadeira, ao começar a música todos andam em volta das cadeiras, ao parar a música os mais espertos sentam, eliminando sempre aquele que ficar em pé, até sobrar somente o vencedor, esta brincadeira ajuda na coordenação auditiva, na competição, desenvolvendo a atenção e a noção espacial e matemática. Pular de um pé só: A corrida com um só pé é uma brincadeira onde as crianças realizam movimentos de ida e volta, enfrentado desafios diversos no percurso, estimulando a concentração e a situação do ponto de vista do outro, desenvolvendo a coordenação, enriquecendo o ritmo, a atenção e a compreensão de regras.
Corre lenço: Esta brincadeira é ótima não tem número limitado, todos podem partici-

par, ajuda desenvolver a criatividade, noção espacial e agilidade. Na área cognitiva desenvolve organização do grupo, integração entre os mesmos. Na área afetiva desenvolve atenção, rapidez, controle emocional, cooperação e espírito competitivo. A brincadeira pode ser um espaço de experiências bem original, onde o comportamento encontra-se dissociado e protegido de censuras correntemente encontradas na sociedade. Nesse sentido, a brincadeira é uma situação de frivolidade e flexibilidade. A criança pode tentar sem medo a confirmação do real. Algumas condutas de comportamento que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas podem ser experimentadas na brincadeira.
Nesse universo, a criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar. Por meio do ato de brincar, à criança percebe o mundo, faz-de-conta, inverte papeis, cria e recria situações diversas. Brincar junto reforça os laços afetivos. Visto que, todas as crianças gostam de brincar com os pais, com a professora, com os avós e com os irmãos. A participação do adulto na brincadeira da criança eleva o nível de interesse, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas durante as brincadeiras. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o brinquedo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado.

JOGOS PSICOMOTORES

O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.
A psicomotricidade possui vários conceitos, muitos deles até confundidos entre as pessoas que acreditam ser apenas algo relativo ao movimento corporal. Na realidade, o conceito de psicomotricidade vai muito além da simples movimentação do corpo, uma vez que contribui de maneira significativa para a formação e estruturação de todo o esquema corporal. Ela pode ser definida como a consciência de que corpo mente e espírito estão intimamente conectados, mediante a ação. A afetividade e a formação de personalidade da criança também estão associadas à psicomotricidade. Algumas atividades proporcionam às crianças a criação e a interpretação do mundo em que vivem, e exatamente por isso é sempre aconselhável o ensino mediante atividades lúdicas, jogos para trabalhar o desenvolvimento motor e desempenhar uma aprendizagem eficiente. As atividades recreativas, lúdicas e que respeitem o gosto da criança proporcionam bem-estar, favorecem o desenvolvimento corporal e mental, melhoram a aptidão física, a socialização, a criatividade, dentre outros fatores importantes para a aprendizagem. São exemplos de atividades físicas que promovem um bom equilíbrio psicológico e emocional na criança, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um pé só, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão, etc. Entretanto, nos dias de hoje, com tantos aparatos tecnológicos tais como, jogos virtuais, internet, televisão, dentre outros, vivemos situações preocupantes acerca da promoção de atividades físicas e recreativas.
Elas estão sendo substituídas por outras atividades que não proporcionam os mesmos benefícios físicos, psicológicos e sociais que as antigas brincadeiras. Esse é o ponto de partida para a problemática que envolve o objeto desta pesquisa sobre a importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem: uma maior divulgação sobre o assunto com o intuito de orientar pais e profissionais da educação no desenvolvimento emocional, psicológico, corporal e intelectual de seus filhos e alunos. É fato que a psicomotricidade é importante para a vida do homem, e é exatamente por isso, que se torna ainda mais importante procurar entender e analisar as definições para essa ciência, a fim de ensinar como aplicá-las em situações educacionais fundamentais. O conhecimento a respeito da psicomotricidade para o profissional da educação é indispensável, apesar de que, muitas vezes é ignorado, pois sua filosofia estimula traçar um perfil psicológico da criança (MARIOTTO, 2009).
Kishimoto (1995) cita dois autores importantes no tratamento do jogo. Na teoria Piage-

tiana a brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É urna forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do romantismo e da biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget mostra o pouco valor que lhe atribui, o conteúdo da inteligência não tem a relevância da estrutura mental, o centro de seu estudo psicológico. Embora dotada de grande consistência, a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si. Em síntese, Piaget adota o uso metafórico vigente na época, de uma conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seus estágios cognitivos. Da mesma forma, para psicólogos, especialmente Freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa o jogo como meio de diagnóstico de problemas da criança. Não estuda a especificidade do jogo, vindo como um meio de expressão natural.

Outros teóricos, como Vygotsky e Bruner, focalizam o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira. Para Vygotsky (1996), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista que concebe o mundo como resultado de processos históricos sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Desta forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira é uma conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores. Diante do exposto, pode-se inferir que existem diversas razões para a criança jogar e brincar, sendo uma delas o próprio prazer que podem usufruir enquanto brincam. No entanto, é importante salientar que a brincadeira possui um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, seja por seus benefícios imediatos ou de longo prazo. A importância da brincadeira no processo de cuidar e educar pode estar relacionada a aspectos do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico. Com relação aos benefícios cognitivos da brincadeira, relacionamos a capacidade de concentração, o desenvolvimento da lógica e da linguagem na criança. Outros estudos também voltados para o ganho cognitivo do jogo e da brincadeira têm demonstrado que ambos possuem resultados semelhantes, quando não superior, ao do treino em tarefas de solução de problemas.

CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA A PSICOMOTRICIDADE E O CUIDAR E EDUCAR CRIANÇAS

As ideias de Wallon (1979) foram pioneiras ao considerar quatro elementos básicos que se intercomunicam para que um indivíduo aprenda, a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Nesse contexto, podemos observar que não há razões para encarar a etapa da alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita como um processo isolado, que envolve a cognição e as habilidades necessárias para desenvolver tais aprendizagens, pois o que está em xeque é toda uma subjetividade individual, incluindo as questões afetivas e de construção do eu como sujeito, é sob essa ótica que pretendemos discutir a inter-relação do processo de aquisição da leitura e da escrita com a Psicomotricidade. Para tanto se faz necessário compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem infantil e a dimensão do que seja a Psicomotricidade a fim de identificar de que forma a consolidação dos processos psicomotores atuam como suporte na aprendizagem, sendo assim ressaltamos a importância que Wallon e Vygotsky tem se tratando de Psicomotricidade e sua relação com o processo de cuidar e educar.

A Psicomotricidade possibilita aos alunos vivencias em atividades de caráter de movimentos como brincadeiras, rolamentos,

dinâmicas de lateralidade, equilíbrio e estabilização visando à melhoria do desenvolvimento motor e ainda contribui para os aspectos cognitivos relacionando as atividades de movimentos a jogos matemáticos e de raciocínio lógico que serão utilizados durante o período escolar e aperfeiçoados durante toda a vida através das relações interpessoais.

Podem-se distinguir dois tipos de intervenção em Psicomotricidade, a terapêutica e a educativa. No primeiro âmbito, encontram-se a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora e a clínica psicomotora. No segundo fala-se em educação psicomotora, a qual tem um caráter eminentemente preventivo, facilitador do desenvolvimento do sujeito, em geral, aplicada às crianças em situação escolar. Busca trabalhar a criança e o grupo em movimento, através da ação espontânea ou organizada a priori, beneficia-se a integração de si em relação com o outro e ao meio em geral.

Ainda citando a contribuição de autores destacado no artigo sobre Wallon e Vigotysk, é importante ressaltar outro autor que em diversos estudos influenciou o processo de cuidar e educar, o autor que inicia as discussões no processo da brincadeira de faz de conta é Jean Piaget através da teoria construtivista. Algumas teorias assinalam que é a partir das experiências exteriores é que as crianças se desenvolvem e aprendem, e que é o corpo que intermedia essas relações. Para iniciar esse discurso Piaget (1976) construiu uma teoria em que apresenta o desenvolvimento humano dividido em etapas, que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças sucessivas e qualitativas. Nesta teoria, a visão que se tem de inteligência é que esta é uma forma de adaptação biológica ao meio, sendo que o conhecimento nasce nos intercâmbios entre o sujeito e o objeto e que se manifesta como fruto de um autêntico processo de construção.

A concepção Piagetiana defende que o desenvolvimento depende de fatores como, o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos físicos, a vivência social e, sobretudo, um processo de equilibrações sucessivas do organismo ao meio (Davis, 1993). Nesse sentido, na etapa da alfabetização serão provocadas uma série de desequilíbrios, e a capacidade de se equilibrar novamente dependerá de todas as equilibrações feitas desde as primeiras experiências do indivíduo, que servirão como suporte para esses processos cada vez mais complexos, numa relação de construção.

Para Coll et al, (2009) a concepção construtivista, assume se que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, é dessa mediação que adota formas muito diversas, como o exige a diversidade de circunstâncias e de alunos depende em grande parte do aprendizado realizado.

Para um adequado entendimento da nova sala de aula, é necessário que nos remetamos á nova escola que comporta essa sala diferente. A escola de outrora, comprometida com os interesses e necessidades das elites que a queriam á mercê de suas intenções, está lentamente sendo substituída por uma escola democrática, para todos (Neira, 2004). Concordamos com o autor, principalmente pelo modelo de inclusão vigente na educação escolar, há alguns anos atrás dificilmente os alunos com necessidades educacionais especiais participavam de aulas como Educação Física, informática e artes, nos dias atuais não só esses alunos mais todos que tenham uma dificuldade de aprendizagem e de socialização participam integralmente de todas as atividades escolares, sendo um avanço para a educação democrática, participativa e igualitária. Vygotsky (1996) também apresenta contribuições sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento quando discute o conceito das funções psicológicas superiores. Essas funções se referem a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem. Para Vygotsky (apud VEER e VALSINER, 1996), o aprendizado adequadamente organizado

resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.
Nesse sentido, sem as experiências psicomotoras no início da descoberta do eu e do mundo seria impossível acontecer aprendizagem significativa, Vygotsky (1996) entende que o desenvolvimento é um processo em que se produzem mudanças ou saltos qualitativos, uma reorganização das estruturas antigas, e que se origina sempre entre pessoas, ou seja, surgem inicialmente no plano da relação com os outros, denominado regulação intermental, e depois no plano individual, denominado regulação intramental, o artigo analisado nos possibilita entender a importância que os autores tem em relação a psicomotricidade, e que também influenciou o processo de cuidar e educar, sendo assim concluímos que é necessário que se desenvolva mais estudos que relacione a psicomotricidade e o processo de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista tudo o que discutimos até então, concluímos mostrando a possibilidade de que o cuidar e o educar de crianças diante da psicomotricidade é antes de qualquer coisa, um aprendizado motor particularmente complexo. Para que a criança possa aprender a desenvolver suas habilidades corporais, ela precisa de determinados requisitos psicomotores bem desenvolvidos tais como uma boa coordenação dinâmica geral, uma boa coordenação motora fina, uma boa coordenação óculo-manual, uma boa postura, um tônus muscular adequado, um bom equilíbrio, uma boa respiração, um bom esquema corporal, uma lateralidade bem definida; um bom conhecimento de direita-esquerda, uma boa estrutura espacial e uma boa organização temporal.
A ausência de um desenvolvimento psicomotor adequado afeta não somente a aprendizagem da criança, mas também pode levar a problemas de ordem emocional e social tais como baixa autoestima, instabilidade emocional, imaturidade, inibição, agressividade, segregação e discriminação entre as crianças. Em vista disto tudo, concluímos que a psicomotricidade aliada ao processo de cuidar e educar, é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, assim, defendemos aqui a inclusão da disciplina "psicomotricidade, cuidar e educar" nos cursos de formação de professores tanto na graduação quanto em sua formação continuada, para que eles possam ser capacitados para estimular o desenvolvimento psicomotor de seus alunos bem como para detectar problemas de ordem psicomotora que precisam da atenção especial de profissionais especializados na área da psicomotricidade.

REFERENCIAS

ARANÃO, Ivana. D. A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL, MEC. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Volume 2. 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília, 1996. Kolyniak Filho, Carol. Contribuições para o ensino em motricidade humana. In: Discorpo, revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2002, n°13, p. 27-39.
FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
LURIA, A. R. Fundamentos de neuropsicologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

KISHIMOTO, T.m, Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação, 14° edição, cortez editora, 2004.

Mariotto, R. M. M. Cuidar, Educar e Prevenir: As funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

SILVA, Mônica Soltau da. Clube de matemá-

tica: Jogos educativos. Série atividades. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY,L.S. (1996). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1976.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

LE BOULCH, Jean. Desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os seis anos.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

NEIRA, M. Por dentro da sala de aula: Conversando sobre a prática. São Paulo: Phorte, 2004.

OS ALUNOS E A MOTIVAÇÃO

RENATA RICHELI FERREIRA

RESUMO
A motivação dos alunos desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Quando os estudantes estão motivados, estão mais propensos a se engajar ativamente nas aulas, a buscar conhecimento de forma autônoma e a superar desafios acadêmicos. Existem diferentes fatores que podem influenciar a motivação dos alunos, como o interesse pelo conteúdo, a relação com o professor, o ambiente escolar, as expectativas pessoais e as metas de aprendizagem. É essencial que os educadores estejam atentos a esses aspectos e busquem estratégias para manter os alunos motivados ao longo do ano letivo. Reconhecer e valorizar as conquistas dos alunos, oferecer feedback construtivo, promover atividades desafiadoras e estimulantes, criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, e estabelecer metas claras e alcançáveis são algumas das maneiras de incentivar a motivação dos estudantes. Quando os alunos se sentem motivados, estão mais propensos a se dedicar aos estudos, a desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo, e a alcançar um melhor desempenho acadêmico. Portanto, é fundamental que os educadores cultivem um ambiente que estimule a motivação dos alunos, promovendo assim um aprendizado significativo e duradouro.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades; Motivação; Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são automotivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.

Uma Universidade que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.
Segundo Vasconcelos (2012):

> O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

Os alunos buscam aprovação dos professores e reforço positivo e têm maior probabilidade de ficar entusiasmados com o aprendizado se sentirem que seu trabalho é reconhecido e valorizado. Você deve incentivar a comunicação aberta e o pensamento livre com seus alunos para que eles se sintam importantes. Seja entusiasta. Elogie seus alunos com frequência. Reconheça-os por suas contribuições. Se a sua sala de aula for um lugar amigável, onde os alunos se sintam ouvidos e respeitados, eles estarão mais ansiosos para aprender. Um "bom trabalho" ou "bom trabalho" pode percorrer um longo caminho.
Professores com ensino de alta qualidade tendem a fazer e descobrir mais sobre seu

próprio ofício, extrapolando os limites de seu aprendizado e ensino, procurando os novos tópicos e maneiras de ensinar. No entanto, para atingir seu potencial máximo, o desenvolvimento profissional contínuo deve ser implementado em seus cronogramas.

Os professores receberam treinamento adequado sobre informações atualizadas e novas pesquisas sobre gerenciamento de sala de aula, sobre ferramentas tecnológicas emergentes para a sala de aula, novos recursos curriculares e muito mais, podem se tornar um fator de sucesso para suas escolas. O melhor desenvolvimento profissional é contínuo, colaborativo, conectado e derivado do trabalho com os alunos e da compreensão de sua cultura.

O desenvolvimento profissional é importante porque a educação é um campo em constante crescimento e em constante mudança. Isso significa que os professores devem ser aprendentes ao longo da vida para ensinar cada novo grupo de alunos.

O desenvolvimento profissional não apenas permite que os professores aprendam novos estilos, técnicas e dicas de ensino, mas também interage com educadores de outras áreas, a fim de melhorar seu próprio ensino. Embora alguns workshops curtos sejam eficazes na introdução de novos tópicos, os workshops mais eficazes são ministrados ao longo do tempo e envolvem atividades práticas e interação. Isso também permite que mais perguntas e discussões ocorram ao longo das apresentações. O desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para os professores que desejam ser ótimos em seus trabalhos e oferecer o melhor aos seus alunos todos os dias.

Alguns alunos entram na sala de aula em desvantagem. Este tem sido um fato bem pesquisado e bem documentado. No entanto, os professores devem trabalhar para reduzir essa lacuna de desempenho para todos os alunos. A pedagogia culturalmente relevante e a integração de artes visuais e performáticas podem ser um fator que ajuda a diminuir o déficit de realizações. Este workshop oferecerá estratégias e situações da vida real nas quais a lacuna de resultados pode ser preenchida ao longo do ano letivo.

A INSPIRAÇÃO E A MOTIVAÇÃO

A inspiração é um processo mental fundamental, que de acordo com Bzuneck (2000) é o que impulsiona um indivíduo ou o leva a agir ou a mudar de direção. A motivação de uma pessoa pode ser exterior ou interior, como afirmado por Alves (2011), na motivação intrínseca, as pessoas se conectam com uma atividade específica, encontrando satisfação interna em praticá-la, enquanto na motivação exterior, as pessoas são impulsionadas por estímulos vindos do mundo externo, como recompensas e melhores avaliações. A situação pode motivá-lo para uma questão específica e desmotivá-lo para outras, sendo que o conceito de motivação é moldado pela percepção individual dos estímulos internos ou externos.

Galimard (1912) sugere que é a instituição educacional que transforma a criança em "escolarizada", ao adentrar o ambiente escolar e iniciar a aprendizagem da linguagem escrita: ler, escrever, contar, entre outros. A partir desse momento, metade de sua vida e de seus interesses girará em torno da escola. No entanto, o estudo vai de encontro à sua mentalidade, pois impõe à criança diversas restrições e exige dela uma disciplina excessiva. Galimard afirma que:

Existem duas razões que levam a criança a estudar: primeiro, ela é envolvida por um contexto social que impõe, com todas as suas sanções, seja punições ou recompensas. Ela "deve" estudar, é o próprio ambiente que a convence. Em segundo lugar, a criança estuda para seu professor ou professora. Esse aspecto afetivo é crucial. Estudam para agradá-lo, para ser elogiada ou amada por ele, ou porque ele é cativante e sabe tornar o ensino difícil agradável, ou ainda porque é exigente e rigoroso e não tolera erros. (GALIMARD, 1912, p.24,25)

Dessa forma, a motivação escolar não é estável o suficiente para permanecer inalterada ao longo dos anos, geralmente se transformando e gerando desmotivação na criança. A habilidade do pedagogo reside exatamente em nutrir a curiosidade infantil e responder de forma sábia e apropriada às suas perguntas (GALIMARD, 1912).

A falta de motivação no ambiente escolar não apresenta apenas um aspecto, mas requer uma análise cuidadosa do que está causando o baixo desempenho acadêmico. Cortella (1999) argumenta que o conhecimento pressupõe uma intenção, ou seja, não há busca por conhecimento sem um propósito. Um aluno motivado extrinsecamente realiza uma atividade ou tarefa visando recompensas externas ou sociais, preocupando-se principalmente com a opinião dos outros, realizando tarefas com o objetivo de agradar pais e/ou professores, buscando reconhecimento externo, elogios ou simplesmente para evitar punições (Pfromm, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lens, 1994; Pintrich e Schunk, 2002). Por outro lado, um aluno motivado intrinsecamente é aquele cujo engajamento e persistência na atividade decorrem da própria tarefa, por ser interessante e gerar satisfação, esses alunos consideram as atividades como agradáveis (Vallerand et al, 1992; Pintrich e Schunk, 2002).

Ao invés de promover a motivação intrínseca dos alunos, a escola trabalha com base na motivação extrínseca, visando que o aluno evite punições ou críticas, buscando elogios e minimizando erros. Essa abordagem, aparentemente inofensiva, pode causar problemas mais profundos. Cortella (1999) argumenta que a escola desvaloriza o erro, atribuindo a ele uma importância exagerada. Isso não significa que o erro deva ser encorajado, mas sim incorporado como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Ser inteligente, conforme a visão de Cortella (1999), não é não cometer erros; é saber como aprender com eles e lidar de forma construtiva. Hoffmann (2009) destaca a importância de considerar as condições individuais de cada aluno, favorecendo assim a máxima oportunidade de aprendizado.

Considerando que o princípio do desenvolvimento social é válido para todos os indivíduos, para Vygotsky (1995), as condições biológicas não determinam o desenvolvimento humano, o que nos leva a entender que as funções psicológicas superiores, características da espécie humana, não são inatas no indivíduo, mas surgem a partir das relações sociais significativas. Vygotsky (2003) também destaca que o pensamento propriamente dito é moldado pela motivação, ou seja, pelos nossos desejos, necessidades e interesses.

Cada pensamento possui uma dimensão afetivo-volitiva. Portanto, estudar a motivação escolar sem considerar os aspectos afetivos não é válido, sendo inevitável analisar o contexto emocional, as relações afetivas e como o sujeito se posiciona no mundo (PAIVA E LOURENÇO, 2009).

Para Vygotsky (1991), a Escola deve se concentrar na motivação dos alunos, o que estimula e ativa recursos cognitivos. A motivação deve ser considerada essencial no processo de aprendizagem, desde que não seja excessiva. Motivações, tanto intrínsecas quanto extrínsecas, em excesso podem prejudicar os alunos, sendo crucial manter um equilíbrio entre ambas.

Bacas e Martínz-Dias (1992), em suas reflexões interessantes, levantam a seguinte questão: Existe algo singular que orienta e intensifica todas as condutas humanas, ou, pelo contrário, diferentes indivíduos possuem diferentes motivadores que direcionam suas ações? Em concordância com as ideias de Tapia e Fita (1999), ao afirmarem que uma única estratégia de ensino-aprendizagem não servirá para todos os alunos, de modo que, de acordo com suas características, alguns se sentirão mais motivados por uma estratégia específica. Levando em conta toda a subjetividade que permeia a vida humana, não existe uma fórmula mágica; a estratégia adequada para cada aluno é aquela que atende suas necessidades.

O OLHAR DO ALUNO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO

Quando a criança adentrar na vida adulta, estará imersa em um mundo governado por normas e tradições que precisam ser aprendidas e internalizadas ao longo de suas experiências, sendo assim, o ambiente escolar fornece um suporte facilitador para sua integração nesse contexto.

Galimard (1912) argumenta que a escola reflete esse mundo no qual a criança eventualmente se encontrará. Além de ser um reflexo, a escola já representa a sociedade, composta por colegas com os quais ela in-

teragirá em fases futuras da vida. Descobrir o outro não ocorre sem ansiedade ou conflitos; o primeiro contato com o ambiente escolar às vezes desencadeia reações intensas, e as dificuldades de adaptação podem perdurar por muito tempo.
Cortella (1999) defende que há momentos em que o ambiente físico e simbólico da sala de aula se assemelha, para os estudantes, a um local de culto involuntário, incluindo a disposição espacial. Isso nos faz refletir: os alunos não gostam da escola ou das aulas?

Há todo um mundo para explorar, e nós os confinamos por quatro horas ou mais dentro de uma sala, em móveis desconfortáveis de madeira, sem muito movimento e em silêncio. Enquanto estão lá, tentamos ensinar coisas "muito interessantes". [...] E eles não apreciam muito; preferem, se pudessem escapar, passear, entre outras atividades (CORTELLA, 1999, p. 118).

Marques e Castanho (2011), em suas pesquisas, indicaram que a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar apontou para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade e as diferenças, o que resulta em um descompasso entre seus colaboradores e seus usuários. Eles também sugeriram que a efetiva criação de condições de igualdade e legitimidade no acesso a uma educação de qualidade traria sentimentos mais positivos e satisfação por parte dos usuários, desde que resultassem em processos educacionais mais significativos.
No que diz respeito às práticas pedagógicas, há muitos indicadores que apontam para a sobrecarga de tarefas e lições de casa. Os alunos expressam cansaço, indicando um esvaziamento dos conteúdos na execução das tarefas.
Esse cansaço percebido pelos alunos, juntamente com outras situações desmotivadoras no ambiente escolar, transforma, de acordo com Souza (2009), o espaço e o tempo da aula em um cenário de conflitos que consomem o tempo que deveria ser dedicado ao ensino e à aprendizagem. Boruchovitch (2009) destaca a importância de tornar a sala de aula um ambiente acolhedor, despertando no aluno o sentimento de pertencimento.
É crucial que o professor crie um ambiente onde o aluno se sinta integrado, suas dúvidas sejam legitimadas e seus pedidos de ajuda sejam acolhidos. A motivação não é apenas uma característica inata do aluno, é também influenciada pelo professor, pelo ambiente da sala de aula e pela cultura escolar. Segundo a mesma autora, entre as diversas formas de promover a motivação, a mais importante é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.
A maneira como o aluno percebe o ambiente escolar está estreitamente ligada à sua motivação acadêmica, sendo que, conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem e a motivação são inseparáveis. Marques e Castanho (2011) realizaram uma pesquisa sobre a visão que os alunos têm da escola, na qual foi observada uma resistência ao ambiente escolar por parte dos discentes. Os alunos apontaram a antipatia por parte dos professores e agentes institucionais, além da falta de respeito mútuo. Os participantes sugeriram que os professores enfrentam condições de trabalho difíceis e que nem todos ensinam conforme gostariam. Ao frequentar a escola, os alunos depositam nela a esperança de um futuro melhor, mas muitas vezes não conseguem aprender e acabam desenvolvendo atitudes negativas em relação à escola e aos docentes, comprometendo as aulas.
É importante destacar o otimismo ingênuo atribuído à escola, que se esconde sob um discurso idealizado, onde, segundo Cortella (1999), o educador se assemelha a um sacerdote, com uma missão quase religiosa e, portanto, portador de uma vocação. Em sua relação com a sociedade, a escola é vista como uma alavanca de desenvolvimento e progresso. Esse otimismo valoriza a instituição escolar, mas é ingênuo ao atribuir-lhe uma autonomia absoluta para resolver problemas sociais que não foram originalmente criados por ela.
A divergência entre o universo vivencial dos alunos e dos professores é evidenciada pela diferente avaliação que cada grupo faz da escola. Cortella (1999) afirma que se fala muito sobre os alunos, concluindo que “eles não querem saber de nada” e “não gostam

da escola". No entanto, isso não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola, mas talvez não apreciem tanto as aulas.

É possível observar a alegria com que chegam, a algazarra nos portões, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão cabisbaixas para a sala de aula, onde permanecerão quietas (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, eufóricas, até arriscando a própria segurança; terminado o intervalo, retornam melancólicas. Hora de ir embora porque as aulas acabaram ou faltou um professor? Não querem ir; ficam pelos corredores e portões rindo, brincando e conversando. Precisamos mandá-los embora, pois adoram a escola (CORTELLA, 1999, p. 117).

Essa observação é corroborada pela pesquisa de Marques e Castanho (2011) nas queixas dos alunos. Eles mencionaram o baixo investimento do professor, materiais inadequados, dinâmica de aula desfavorável à aprendizagem e distanciamento afetivo entre professor e aluno, bem como com o conteúdo. Muitos alunos afirmaram que aprenderiam mais caso mudassem de escola, evidenciando a insatisfação com a instituição que frequentam. Isso mostra que a escola não atende às suas expectativas, sendo alvo de críticas, raiva, descaso ou desconsideração.

O professor chega, manda abrir o caderno, pega o giz, alguns nem falam boa tarde e já começam a passar lição. Temos que copiar tanta coisa que a mão fica doendo. Não temos aula porque, às vezes, eles não falam nada, só passam lição e mandam copiar a página, ficamos copiando no caderno, é muito chato, dói o braço (MARQUES E CASTANHO, 2011, p. 7).

Tapia e Fita (1999) afirmam que a motivação dos alunos é fortemente influenciada pelo clima e ambiente vividos na escola, pelas normas de funcionamento e pelos valores refletidos nas ações dos professores, tanto individualmente quanto em equipe.

É de extrema importância que o corpo docente trabalhe para criar um ambiente que incentive o interesse pelo estudo. A aprendizagem envolve interação com o meio, captando e processando estímulos externos. O clima escolar é um fator crucial na motivação e desempenho dos alunos, e a cultura de cada escola impacta o rendimento dos estudantes e da instituição. "Trata-se de criar um ambiente educativo que estimule nos alunos sentimentos de competência e controle pessoal que resultem em sucessos" (TAPIA E FITA, 1999, p. 116).

Sobre as práticas educacionais, há inúmeros indicadores que mencionam a repetição de tarefas e a quantidade excessiva de deveres de casa.

A motivação humana é notada desde os primeiros anos de vida, sob diversas formas. O bebê que busca saciar sua fome, somada ao conforto de um colo quente e acolhedor, demonstra ao mamar ou beber na mamadeira, possuir uma grande motivação, através de seu instinto e da fisiologia que lhe exige a nutrição e os cuidados, expressos pelo choro, que às vezes são intensos e fortes, e pelos movimentos mais abruptos dos braços e pernas. Em outra fase, cujo desenvolvimento permite uma certa independência nos movimentos de locomoção e manipulação de objetos, observam-se outras possibilidades inerentes ao tipo de motivação da criança. No brincar, uma circunstância especial do cotidiano infantil, encontra-se uma rica fonte de informações sobre seu mundo interno: suas emoções e pensamentos.

Conforme Bzuneck (2000, p. 9) "a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso".

A motivação pode ser compreendida como um processo e, como tal, é aquilo que provoca ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que direciona essa atividade para um objetivo específico (BALANCHO e COELHO, 1996).

Nesse sentido, NOT (1993) afirma que "toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: o de energia e de direção". No campo da psicologia, esse dinamismo tem sua origem nas motivações que os indivíduos podem ter. Portanto, observa-se a forte presença de

motivação através de uma determinada atividade, presente em uma criança de pouca idade, aos dois anos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito educacional, a questão da motivação é uma preocupação constante que impacta diretamente os participantes envolvidos no processo de instrução e de aquisição de conhecimento. É um desafio significativo a ser enfrentado, uma vez que a sua ausência é considerada como o principal fator associado ao insucesso acadêmico.

A ligação entre a aquisição de conhecimento e a motivação vai além de ser apenas um requisito preliminar para adquirir novas capacidades, pois é perceptível uma interligação, dado que a motivação pode influenciar a aprendizagem e o desempenho, ao passo que a própria aprendizagem pode impactar positivamente a motivação.

A aprendizagem que tem significado transcende a mera acumulação de informações, constituindo-se como um processo que gera alterações no comportamento do indivíduo, nos seus interesses futuros, na sua personalidade e nas suas atitudes. Ela não se restringe a meramente adquirir conhecimento, mas sim influencia profundamente o sujeito em sua totalidade. A motivação do discente é um elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o desempenho escolar não pode ser totalmente explicado apenas por variáveis como inteligência, contexto familiar e situação socioeconômica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394. Brasília, DF, 1996.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. Uma reflexão histórica sobre a formação do professor In: NARDI, R.G.; LOPES. M.C.R; 2007.

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (Org) et al. Estudo, Pensamento e Criação. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, vol. II - 3v, p. 13.

HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Líder Livro, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Morais, 1992.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 4. ed. (T beres necessários à Educação do Futuro rad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya) São Paulo/ Brasília: Cortez/ Unesco, 2001. 118p.

A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR

RESUMO
Para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Qualquer escola, cuja política educativa se pretenda pautar pela multiculturalidade, terá Diversidade Cultural no Contexto Escolar 35/121 obrigatoriamente de se guiar por princípios de igualdade e de aceitação da diferença, procurando contribuir para que nenhuma cultura perca a sua identidade, ou subjugada incorretamente por qualquer outra. Assim, com esta pesquisa veremos que a escola possui a sua identidade e promove a interação no seu seio, ela deve criar vínculos não só entre os seus atores educativos: professores, alunos, funcionários, administradores, mas também a comunidade que a envolve de modo particular e a sociedade em si, de uma maneira mais geral. Por nosso país ser muito grande, pela nossa história, pelos imigrantes que vieram de todas as partes do mundo, nosso país tem uma imensa diversidade cultural e hoje vamos falar sobre a diversidade cultural de nosso país, passando por todas as regiões e falar da cultura de cada uma delas.

PALAVRAS-CHAVE: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola.

ABSTRACT
In order to better understand our culture, we have to tell a little about the history of our country, so going back a few years ago, to be more exact, let's go back in time to the year 1500 in the discovery of Brazil. Any school whose educational policy is intended to be guided by multiculturalism must have Cultural Diversity in the School Context 35/121 must be guided by the principles of equality and acceptance of difference, seeking to contribute so that no culture loses its identity or is subjugated incorrectly. any other. Thus, with this research we will see that the school has its identity and promotes interaction within it, it must create links not only between its educational actors: teachers, students, staff, administrators, but also the community that surrounds it in a way. and society itself, more generally. Because our country is so big, because of our history, the immigrants who came from all over the world, our country has a huge cultural diversity and today we will talk about the cultural diversity of our country, going through all the regions and talking about the culture. of each of them.

KEYWORDS: History; Diversity; Learning; School.

INTRODUÇÃO

Com o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam. Com a vinda dos portugueses, junto chegou a religião entre muitas outras coisas como a sua comida típica e até mesmo o teatro, para quem não sabe o teatro foi trazido para o Brasil por Portugal. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença.

É preciso de fato a interação entre os seres humanos como forma de compreendemos melhor o outro ao nosso redor. Portanto é necessário entender a escola, como um sistema, para poder analisar a questão da interação que ocorre dentro e fora dela, é preciso ter presente os vários atores educativos que intervêm no processo escolar.

O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendiza-

gem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe ao ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica.

O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO

No período de transição entre o Império para a República, outra vez o sistema educacional foi colocado em debate, pois naquele momento era considerado um caminho de suma importância no desenvolvimento da sociedade brasileira, a espera da época é que a educação fosse capaz de colaborar para o progresso e também se se buscava o aumento dos eleitores para que pudessem corresponder aos interesses das elites.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994),houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas idéias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Umas das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena.

A Educação Infantil, segundo Comenius(2002apudMORIGGI), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Comenius (apud MORUGGI, 2002) foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças, Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, não havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos.”

Aranha (2006) afirma que o objetivo central

da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008),que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção de industrialização no país, e também pela inserção da mão-de-obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhoria nas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a "Casa da Criança" um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola.Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de "Parques Infantis" para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário

escolar. Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciam fortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

DIVERSIDADE CULTURAL E A EDUCAÇÃO

Hoje no mundo em que vivemos, a diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, na qual cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários, conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que "a nossa sala de aula, tem vindo a tornar-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável".

Para Morgado (1999), "a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente". Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), "numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem". Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, "quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias". Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de "formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula".

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos ci-

vis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), "situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afro-descendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País".

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultura.

Assim, entende-se que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social por meio de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias e deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997) define a educação multicultural como "uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos".

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

O PAPEL DO PROFESSOR EM FACE DE DIVERSIDADE CULTURAL

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Não é necessário pensar muito para lembrar de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente.

O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve "compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

O multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões

depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FROEBEL, FRIEDRICH– O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS, 2002. Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos. São Paulo: Moderna, 1995.

WALLON, H. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70. _____ (1959-1975). Psicologia e educação da infância. Lisboa, Estampa.

RESUMO:
A arte exerce um papel essencial na educação infantil, configurando-se como uma linguagem privilegiada por meio da qual as crianças expressam suas emoções, pensamentos e percepções de mundo. Ao explorar traços, cores, formas e gestos, a criança não apenas manifesta sua criatividade, mas também desenvolve competências cognitivas, afetivas, motoras e sociais de maneira integrada. Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a arte como linguagem da infância, abordando sua dimensão expressiva, o papel do educador enquanto mediador das experiências estéticas, sua articulação com os campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a presença das múltiplas linguagens artísticas no cotidiano escolar e a relevância de ambientes cuidadosamente organizados do ponto de vista estético. Com base em autores como Ana Mae Barbosa, Douglas Kellner e João Francisco Duarte Jr., além dos principais documentos normativos da educação brasileira, o texto defende a construção de práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Linguagens artísticas.

ABSTRACT:
Art plays an essential role in early childhood education, acting as a privileged language through which children express their emotions, thoughts and perceptions of the world. By exploring lines, colors, shapes and gestures, children not only express their creativity, but also develop cognitive, affective, motor and social skills in an integrated manner. This article proposes an in-depth reflection on art as a language of childhood, addressing its expressive dimension, the role of the educator as a mediator of aesthetic experiences, its articulation with the fields of experience provided for in the National Common Curricular Base (BNCC), as well as the presence of multiple artistic languages in everyday school life and the relevance of environments carefully organized from an aesthetic point of view. Based on authors such as Ana Mae Barbosa, Douglas Kellner and João Francisco Duarte Jr., in addition to the main normative documents of Brazilian education, the text defends the construction of sensitive, intentional pedagogical practices committed to the integral development of children.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Pedagogical practices; Artistic languages.

INTRODUÇÃO

A infância é um período intensamente marcado por descobertas sensoriais, afetivas e cognitivas, em que a criança constrói sentidos sobre o mundo por meio de múltiplas linguagens. Nesse contexto, a arte, enquanto linguagem simbólica e expressiva, configura-se como um território privilegiado para a manifestação das vivências infantis. Na educação infantil, ela ultrapassa a dimensão recreativa e se consolida como um componente fundamental na formação integral da criança, favorecendo a comunicação de sentimentos, pensamentos e experiências que muitas vezes não encontram correspondência na linguagem verbal. Por meio da arte, a criança nomeia o mundo, ressignifica o que vê e sente, projeta desejos e estrutura sua compreensão da realidade.

O reconhecimento da arte como linguagem constitutiva da infância encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que orientam a organização de práticas pedagógicas centradas em experiências significativas. As diferentes linguagens artísticas — como desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança e teatro — desempenham papel central na ampliação da sensibilidade, na construção da percepção estética e no desenvolvimento da criatividade. Para a criança pequena, desenhar, cantar, movimentar-se ou dramatizar não são apenas atos

lúdicos, mas formas complexas e legítimas de pensamento e interação com o mundo.
Apesar dos avanços teóricos e normativos, observa-se que, no cotidiano escolar, a arte ainda é frequentemente reduzida a atividades mecânicas, como colorir figuras prontas ou reproduzir modelos fixos, esvaziando seu potencial expressivo e criador. Essa abordagem utilitarista e tecnicista empobrece a experiência estética e desconsidera o direito da criança à livre experimentação. O fazer artístico na educação infantil exige ambientes intencionalmente organizados, mediações sensíveis e liberdade para explorar, errar, recomeçar e se encantar com o processo criativo.
Este artigo propõe uma reflexão sobre a arte como linguagem expressiva na infância e investiga como as práticas artísticas podem ser fortalecidas e ressignificadas no contexto da educação infantil. Serão discutidos os fundamentos da arte no desenvolvimento infantil, o papel do educador como mediador das experiências estéticas, a articulação das práticas com os campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as múltiplas linguagens artísticas no cotidiano escolar e a importância dos espaços e materiais como suporte ao fazer artístico.
A partir de uma fundamentação teórica consistente, apoiada em autores como Ana Mae Barbosa, Douglas Kellner e João Francisco Duarte Jr., bem como nos principais documentos que orientam a educação brasileira, este texto busca oferecer subsídios para que educadores compreendam a arte como linguagem legítima e estruturante da infância. Ao pintar o mundo com as cores de suas emoções, percepções e narrativas, a criança não apenas expressa o que sente e pensa, mas constrói identidades, elabora significados e participa ativamente da cultura.

A ARTE COMO EXPRESSÃO E LINGUAGEM NA INFÂNCIA

A arte, na infância, deve ser compreendida antes de tudo como uma linguagem expressiva legítima e fundante do sujeito em desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, as crianças procuram meios para exteriorizar suas emoções, desejos, angústias e descobertas por meio de grafismos, gestos, sons e movimentos corporais. Essas manifestações não são meras reproduções da realidade visível, mas modos próprios e simbólicos de construção de sentido. O desenho infantil, por exemplo, revela-se não como imitação do real, mas como interpretação subjetiva e narrativa do mundo vivido. Luquet (2001), em sua clássica obra O desenho infantil, argumenta que o traço da criança reflete diferentes estágios do pensamento representativo, permitindo compreender como ela organiza mentalmente suas experiências e percepções (LUQUET, 2001, p. 42).

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2010).

Sob essa perspectiva, a arte não se limita a um campo de livre expressão emocional, mas constitui-se como forma de conhecimento. Como sustenta Ana Mae Barbosa (2010, p.

45), "a arte é uma forma de conhecimento", pois articula dimensões sensoriais, cognitivas, afetivas e sociais. Quando uma criança desenha uma casa com o sol sorrindo ou pinta uma figura com cores que desafiam a lógica adulta, ela comunica uma visão subjetiva de mundo que precisa ser acolhida com escuta atenta e interpretação cuidadosa. O papel do educador, nesse processo, não é corrigir ou enquadrar a produção infantil em padrões, mas reconhecê-la como expressão autêntica de pensamento e sentimento.

Na contemporaneidade, marcada pela onipresença da cultura visual, o ensino da arte adquire ainda maior relevância. Conforme argumenta Douglas Kellner (2001, p. 126), a alfabetização crítica das imagens se torna essencial em uma sociedade saturada de mídias e símbolos visuais. A arte, ao favorecer a leitura sensível e crítica desses signos, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e reflexivos. Propor experiências artísticas desde a infância é, portanto, um caminho para ampliar o repertório estético, estimular a imaginação e desenvolver a capacidade de interpretação de um mundo cada vez mais visual e complexo.

Além de sua dimensão estética e cognitiva, a arte cumpre uma função importante na elaboração simbólica de conteúdos emocionais. Crianças que vivenciam situações desafiadoras, como lutos, separações familiares ou mudanças abruptas, podem encontrar na atividade artística um canal seguro para expressão e ressignificação dessas experiências. O desenho, a modelagem ou a dramatização tornam-se, nesse caso, formas de organizar o caos interno e dar forma ao que, muitas vezes, não pode ser dito com palavras. A presença sensível e atenta do educador é fundamental para que essas produções sejam reconhecidas como narrativas pessoais que merecem acolhimento e escuta.

Outro aspecto fundamental da arte na infância é a valorização da liberdade criadora. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, nas quais prevalece a busca por respostas corretas, a arte convida à pluralidade de caminhos, soluções e interpretações. Essa abertura metodológica favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e do pensamento divergente – elementos essenciais para a formação de sujeitos criativos, críticos e inovadores. Quando a criança percebe que sua produção é respeitada em sua singularidade, ela se sente autorizada a explorar, ousar e construir.

A arte também é um espaço de relação e partilha. Ao expor suas produções, observar as dos colegas, comentar, ouvir opiniões e refazer ideias, a criança aprende a conviver com diferentes pontos de vista e formas de expressão. Essa vivência estética compartilhada estimula habilidades sociais e promove a valorização da diversidade. Desse modo, a arte na educação infantil extrapola a função expressiva individual, configurando-se como prática coletiva, cultural e cidadã, que contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, colaborativos e sensíveis ao outro.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR ESTÉTICO E CULTURAL

A presença sensível e intencional do educador como mediador é fundamental para que as experiências artísticas vividas pelas crianças na educação infantil ganhem profundidade, sentido e potência formativa. A mediação pedagógica, nesse campo, não se trata de conduzir a criança a um produto idealizado pelo adulto, mas de criar condições para que sua liberdade criadora se manifeste com segurança, respeito e intencionalidade educativa. O professor torna-se, assim, um provocador de sentidos, alguém que estimula perguntas, oferece materiais variados, organiza o ambiente esteticamente e acompanha os processos expressivos sem interferir de forma autoritária. Sua escuta atenta e sua postura investigativa são decisivas para garantir o direito das crianças a experiências estéticas genuínas.

Para exercer essa mediação de forma qualificada, é imprescindível que o educador cultive sua própria sensibilidade estética. Como enfatiza Duarte Jr. (2001, p. 87), “a sensibilidade só se desenvolve a partir da vivência sensível”, ou seja, o professor precisa estar imerso no universo das imagens, dos sons, das formas e dos gestos para poder provocar esse mesmo encantamento nas crianças. Isso exige uma formação que vá além do domínio técnico e aborde a arte como vivên-

cia subjetiva, cultural e simbólica. Conhecer artistas de diferentes épocas e culturas, frequentar exposições, apreciar livros ilustrados, músicas, danças e expressões culturais populares são experiências que ampliam o repertório do educador e o tornam mais sensível às manifestações das crianças.

Nesse sentido, o professor deve se abster de interpretações normativas ou correções moralizadoras diante da produção artística infantil. Quando uma criança representa algo que escapa à lógica adulta, é comum que o educador, ainda preso a padrões convencionais, tente conduzir a atividade para um modelo estético considerado "correto". Essa postura, no entanto, compromete a liberdade criativa e pode gerar frustração, insegurança e bloqueio expressivo. A mediação ética requer que o professor interprete as produções infantis a partir de seu contexto, reconhecendo ali a singularidade de cada gesto, a riqueza simbólica de cada traço, a complexidade das intenções por trás das escolhas feitas pelas crianças. O foco deve estar nos processos, e não nos produtos finalizados.

Outro aspecto essencial da mediação é o acesso ao repertório cultural. A criança pequena tem direito a conviver com expressões artísticas variadas e de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Cabe ao educador garantir esse direito, selecionando materiais diversos e promovendo experiências com obras significativas. A aproximação com livros de imagens, músicas de diferentes tradições, espetáculos de dança ou teatro, filmes de animação autoral e visitas a museus ou centros culturais enriquece o imaginário da criança e amplia suas referências estéticas. Essas vivências se tornam fontes de inspiração para suas próprias criações e reforçam o vínculo com a cultura e com o patrimônio simbólico da humanidade.

Além de proporcionar experiências, o educador também é responsável por documentar os processos vivenciados pelas crianças, tornando visível o pensamento expressado na ação artística. Essa documentação vai além do simples registro fotográfico: envolve escutar falas, transcrever diálogos, organizar portfólios, planejar exposições e refletir coletivamente sobre o percurso de aprendizagem. Como apontam Barbosa e Horn (2008, p. 53), "a documentação pedagógica torna visível o pensamento da criança", permitindo que a comunidade escolar — incluindo famílias e gestores — compreenda a profundidade das experiências estéticas realizadas no cotidiano. A documentação fortalece ainda o reconhecimento social da arte como campo legítimo de conhecimento na infância.

Portanto, o papel do educador na mediação estética é complexo e profundamente implicado na ética do cuidado, na escuta ativa e no compromisso com a infância como tempo de experimentação e criação. Sua atuação requer formação contínua, sensibilidade cultural e abertura ao novo. Mais do que ensinar arte, o professor que compreende a potência dessa linguagem na infância cria espaços e tempos para que a criança se revele, se expresse e se desenvolva integralmente.

A ARTE E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, propõe para a Educação Infantil uma organização curricular centrada em cinco campos de experiência que valorizam o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões: corpo, linguagem, afetividade, cognição e sociabilidade. A arte, nesse contexto, não é tratada como disciplina isolada, mas como linguagem transversal, presente de forma orgânica em todos os campos. Ao considerar a criança como sujeito potente, criador e produtor de cultura, o documento reforça a importância das experiências estéticas no cotidiano educativo, compreendendo a arte como meio de expressão, comunicação e produção de significados desde os primeiros anos de vida (BRASIL, 2017, p. 37).

No campo "O eu, o outro e o nós", por exemplo, as experiências artísticas favorecem a construção da identidade e a ampliação das relações interpessoais. Quando as crianças dramatizam situações do cotidiano, cantam em grupo ou criam coletivamente uma obra visual, estão exercitando a empatia, a escuta, a negociação de sentidos e o respeito às diferenças. A arte possibilita que elas

se reconheçam como sujeitos singulares e, ao mesmo tempo, inseridos em um contexto coletivo, cultural e social. Isso fortalece a noção de pertencimento e estimula a convivência democrática, como defende a BNCC ao associar esse campo ao desenvolvimento da cidadania desde a infância (BRASIL, 2017, p. 39).

No campo "Corpo, gestos e movimentos", as práticas artísticas, especialmente as ligadas à dança, ao teatro e às artes visuais, convidam as crianças à exploração das possibilidades expressivas do próprio corpo. Ao movimentar-se livremente ao som de uma música ou ao manipular materiais como tinta, argila ou areia, a criança amplia sua consciência corporal, coordenação motora, equilíbrio e expressividade. Tais experiências corporificadas são fundamentais para o desenvolvimento motor e para a percepção de si no espaço, articulando o fazer artístico ao reconhecimento do corpo como linguagem e veículo de expressão simbólica.

Já no campo "Traços, sons, cores e formas", a presença da arte é ainda mais evidente. Este campo convida o educador a promover situações em que a criança possa explorar os elementos básicos das linguagens artísticas e desenvolver seu repertório estético por meio de diferentes materiais e técnicas. Ao desenhar, pintar, compor com instrumentos, experimentar ritmos e texturas, a criança não apenas vivência processos criativos, mas constrói conhecimentos sobre organização espacial, contrastes, equilíbrio e harmonia. A ênfase está no processo, e não no produto final, reconhecendo o valor pedagógico do percurso criativo como construção de conhecimento.

No campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a arte se articula com a linguagem oral e a imaginação narrativa. As atividades de contação de histórias, dramatizações, jogos simbólicos e criação de personagens são formas pelas quais a criança estrutura o pensamento, amplia o vocabulário e elabora sentidos sobre o mundo. O fazer artístico, nesse campo, integra a linguagem verbal e a linguagem estética, estimulando a capacidade de narrar, fantasiar e construir hipóteses sobre a realidade. A arte, portanto, contribui para a formação de sujeitos criativos, capazes de pensar de forma simbólica e expressar ideias de maneira sensível e singular.

Por fim, no campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", as experiências artísticas desafiam a criança a pensar a organização do espaço, as relações entre os objetos, os ritmos do tempo e os processos de mudança. Ao montar instalações, compor mosaicos, participar de oficinas de escultura ou realizar intervenções artísticas no ambiente escolar, as crianças exercitam noções espaciais, temporais e matemáticas de forma integrada e lúdica. Assim, a arte se revela uma linguagem potente para o desenvolvimento do pensamento lógico e da consciência ambiental, especialmente quando conectada à observação da natureza e ao uso de materiais reutilizáveis nas criações.

AS DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

As linguagens artísticas presentes no cotidiano da educação infantil devem ser compreendidas como campos distintos, mas complementares, que ampliam as formas de expressão, comunicação e elaboração simbólica da criança. Pintura, desenho, modelagem, colagem, dança, teatro e música são recursos expressivos que, ao serem integrados de forma sensível à prática pedagógica, promovem uma educação estética plural e significativa. A diversidade dessas linguagens permite que cada criança encontre seu modo preferencial de se expressar, respeitando suas singularidades e potencialidades, ao mesmo tempo em que é convidada a experimentar novos caminhos criativos.

Motta (2022) defende que, no trabalho com a arte, em creches e pré-escolas,

> (...) não basta propor essa ou aquela atividade, essa ou aquela técnica, mostrar essa ou aquela obra, esse ou aquele artista, mas importa propor contextos de experimentação e leitura de mundo, abrindo espaço para o contato, o manuseio, o questionamento, o pensamento artístico, a exploração, a invenção e a produção com diferentes materiais. (MOTTA, 2022, p. 205).

A música, por exemplo, desperta sensações, memórias e afetos, além de estimular o

ritmo, a coordenação e a oralidade. Quando cantam, tocam instrumentos, exploram sons do corpo ou ouvem composições variadas, as crianças desenvolvem a escuta atenta, o senso de tempo e a percepção sonora do ambiente. Mais do que aprender músicas prontas, o importante é que tenham contato com diferentes estilos, gêneros e culturas, construindo repertórios ricos e significativos. Segundo Brito (2003, p. 18), a musicalização infantil é um meio eficaz para "desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais por meio da escuta, do canto e da criação sonora".

No campo das artes visuais, o desenho e a pintura não devem ser encarados como habilidades a serem corrigidas, mas como modos de pensamento visual e construção simbólica. O gesto de desenhar é um ato de interpretação do mundo, e não uma simples reprodução do real. A liberdade de escolha dos materiais – carvão, lápis, pincéis, tintas naturais, papéis diversos – estimula a curiosidade, a experimentação e o diálogo com a matéria. A modelagem e a colagem, por sua vez, acrescentam dimensões táteis e espaciais à experiência artística, permitindo à criança pensar com as mãos e perceber as relações entre formas, texturas, volumes e planos.

A linguagem teatral aparece no brincar simbólico, nas dramatizações espontâneas e nas pequenas encenações promovidas em grupo. Por meio do teatro, a criança experimenta papéis sociais, inventa narrativas, reelabora conflitos e desenvolve a empatia. Essa linguagem integra corpo, voz, emoção e imaginação, promovendo um tipo de aprendizagem sensível que articula a dimensão estética com a social e a emocional. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança elabora experiências reais ou imaginárias, dialoga com a cultura à sua volta e explora possibilidades de ser e estar no mundo.

A dança, por fim, oferece uma linguagem corporal que estimula o domínio do corpo, a percepção rítmica, a fluidez dos movimentos e o prazer de se expressar por meio do gesto. A dança na infância não precisa estar vinculada a coreografias prontas ou padrões estéticos definidos. O que importa é o movimento livre, criativo, investigativo, em que a criança explore diferentes formas de deslocamento, equilíbrio e relação com o espaço e com os outros. A escuta corporal e o estímulo ao movimento espontâneo são fundamentais para que o corpo seja reconhecido como território de expressão, identidade e afeto.

AMBIENTES ESTETICAMENTE RICOS E O FAZER ARTÍSTICO

O ambiente na educação infantil é compreendido, segundo os pressupostos das abordagens mais sensíveis à infância, como um "terceiro educador" – expressão cunhada por Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia. Nessa perspectiva, o espaço não é neutro, mas sim uma linguagem que comunica valores, convida à exploração e sustenta o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da criatividade. Um ambiente esteticamente rico favorece o fazer artístico ao ampliar os sentidos, ao provocar o olhar e ao despertar a imaginação da criança, atuando como estímulo sensorial e poético em seu cotidiano.

Conforme aponta Vecchi,

> Na pedagogia reggiana, foi feita a escolha conceitual de se entender o termo linguagem para além da verbal, considerando linguagens como as diversas modalidades com as quais o ser humano se expressa, ou seja, a linguagem visual, a matemática, a científica etc. (...). Por linguagens poéticas, entendemos aquelas formas de expressão mais fortemente caracterizadas pelos aspectos expressivos e estéticos, como a música, o canto, a dança, a fotografia. (VECCHI, 2017, p. 33).

A organização do espaço deve considerar a acessibilidade e a visibilidade dos materiais, o conforto acústico, tátil e visual, e a possibilidade de circulação livre. Espaços acolhedores, bem iluminados, com presença de elementos naturais, móveis adaptáveis, espelhos, tecidos e objetos com texturas diversas instigam a criança a tocar, compor, investigar e criar. A arte nasce também do encontro entre o corpo e o espaço, entre o gesto e a matéria, e por isso é essencial que o ambiente convide ao diálogo entre esses

elementos. Como afirma Vecchi (2013, p. 125), "o ambiente é uma extensão do pensamento", e por isso deve ser planejado como provocador estético.

Os materiais disponíveis para a produção artística também exercem papel crucial na qualidade das experiências. É preciso ir além dos lápis e papéis convencionais e oferecer uma paleta diversificada de materiais: tintas de diferentes texturas e origens, pincéis de variados tamanhos, papéis coloridos, materiais recicláveis, argila, tecidos, elementos da natureza (folhas, sementes, pedras), entre outros. Quando o educador valoriza a diversidade dos materiais e os apresenta de forma cuidadosa e organizada, ele comunica à criança que seu processo criativo é importante, digno de respeito e afeto. Essa curadoria dos materiais é também uma curadoria do olhar.

Além disso, os ambientes devem ser pensados como lugares de permanência e contemplação, não apenas de passagem ou atividade. Isso significa que os processos artísticos da criança devem ter continuidade e não ser tratados como ações pontuais. É necessário reservar espaços onde as obras em andamento possam permanecer visíveis, permitindo que a criança retome sua criação em outros momentos, reflita sobre seu processo, dialogue com os colegas e revisite suas ideias. Essa prática reforça a escuta do tempo da infância e valoriza o fazer artístico como experiência complexa, não fragmentada.

Outro aspecto relevante é o uso dos espaços externos, muitas vezes negligenciados ou subutilizados. Jardins, pátios, quintais e varandas podem se tornar ateliês ao ar livre, onde as crianças pintam com os pés, desenham com água no chão quente, constroem esculturas com galhos ou criam instalações efêmeras com folhas e sementes. O contato com a natureza não apenas estimula os sentidos, mas amplia a consciência ambiental e enriquece as possibilidades expressivas. Segundo Gandini (2015, p. 10), "a natureza oferece à criança uma paleta infinita de possibilidades poéticas".

É necessário destacar a importância da estética também na documentação e na exposição dos processos artísticos infantis. Criar murais sensíveis, portfólios bem-organizados, exposições interativas e narrativas visuais dos projetos desenvolvidos são formas de tornar visível o pensamento das crianças e de comunicar à comunidade escolar que ali se constrói conhecimento. Essas práticas conferem valor social ao fazer artístico e estimulam uma cultura escolar que reconhece a infância como fase criadora, potente e produtora de cultura. Assim, o ambiente não apenas acolhe a arte: ele se torna arte em si, em diálogo permanente com os sujeitos que o habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a arte como linguagem na educação infantil é reconhecer a criança como sujeito pleno de sentidos, capaz de elaborar, comunicar e transformar a realidade por meio de formas expressivas que transcendem a linguagem verbal. O fazer artístico, quando compreendido como experiência estética, não apenas favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, mas também ressignifica o cotidiano escolar, oferecendo à infância a possibilidade de viver processos sensíveis, criativos e autorais. Assim, integrar a arte às práticas pedagógicas é garantir um direito à infância que valoriza a imaginação, a escuta, o corpo e a liberdade de ser.

A formação estética da criança passa por experiências concretas, construídas em ambientes provocadores e mediados por educadores atentos à potência do olhar infantil. É tarefa do professor criar condições para que a arte seja vivida como linguagem e não como produto; como processo e não como mera atividade ilustrativa. Essa mudança de paradigma exige ruptura com modelos escolares centrados em tarefas repetitivas e abre caminho para práticas intencionais, planejadas e sensíveis ao tempo da criança e às suas formas singulares de expressão. A escuta do educador, nesse contexto, deve ser ativa, investigativa e respeitosa, reconhecendo nos gestos, traços, cores e movimentos das crianças, produções simbólicas legítimas.

Ao longo deste artigo, discutimos como a arte, em suas múltiplas linguagens, se articula com os campos de experiência da BNCC, amplia o repertório expressivo das crianças

e constrói ambientes educativos mais humanos e criativos. Também evidenciamos a importância da mediação docente, da qualidade estética dos materiais e espaços, e da valorização social das produções infantis. A prática artística na infância não deve ser vista como um luxo ou complemento, mas como parte estruturante de uma educação que deseja formar sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de atuar no mundo com empatia e imaginação.

Portanto, ao pintar o mundo com suas cores e gestos, a criança está dizendo aquilo que ainda não sabe nomear com palavras; está elaborando sentidos, criando hipóteses, tecendo histórias e inventando mundos possíveis. Cabe aos educadores garantirem que essa linguagem tenha espaço, escuta e permanência nos contextos educativos. A arte na educação infantil não é apenas um conteúdo a ser ensinado – é uma experiência a ser vivida, compartilhada e celebrada como parte essencial do processo de humanização e formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2025.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, 40 p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf Acesso em: 10 jun. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Estética e educação. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GANDINI, Lella. As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2015.

KELLNER, Hans. A arte como representação e crítica cultural. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 1991.

MOTTA, Xênia Ferreira da. Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/27962. Acesso em: 11 jun. 2025.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade no pensamento infantil: o papel dos ateliês nas escolas de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSATEMPO OU APRENDIZAGEM

ROSANA MARTIN DOS SANTOS

RESUMO

O completo desenvolvimento de todos os indivíduos ocorre através da "ARTE". Estimular arte na educação é permitir, isso significa liberdade, todavia é necessário ter total atenção as reações das crianças no período das atividades, analisando os processos como recursos, analisando os potenciais de criações para que estes colaborem com a aprendizagem. Deste modo, o artigo presente tem como finalidade de trazer uma ponderação a respeito da colaboração que a arte ocasiona no desenvolvimento da criança, já que os indivíduos aprendem por meio da interação uns com os outros e com meio. A pesquisa qualitativa foi a metodologia empregada, tendo como justificativa a precisão de ponderar a respeito das contribuições no qual a arte origina para o desenvolvimento das crianças, sem contar as análises referente as distintas construções, embolsando a arte como menção de múltiplas linguagens que desenvolvem a expressividade humana, além disso o aprofundamento teórico a respeito o tema em questão. O papel da arte na educação infantil também se estende à formação de vínculos afetivos, tanto com os educadores quanto com os colegas. Projetos artísticos colaborativos incentivam a interação e o compartilhamento de ideias, gerando um ambiente de confiança mútua. Esse laço favorece a criação de um espaço seguro onde as crianças se sentem livres para explorar sua criatividade sem o medo de serem julgadas. Conclui-se que a partir do momento que a arte faz parte do planejamento das aulas, salienta-se a seriedade de explorar o ensino de Artes nas atividades que são sugeridas, tendo como intuito o favorecimento da aprendizagem expressiva. Diante de todos esses aspectos, é evidente que a inserção da arte na educação infantil não deve ser vista como um luxo ou uma atividade secundária, mas como um componente essencial do processo educativo. Ao promover um ambiente de aprendizagem rico em experiências artísticas, os educadores ajudam a formar não apenas indivíduos mais criativos e críticos, mas também cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade que compõe nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação infantil. Passatempo. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, é possível analisar de qual modo a disciplina arte pode ser sobreposta na educação da criança, por ter a precisão de compreender e responder qual a importância de tal disciplina e de qual maneira a mesma auxilia na educação das crianças, tendo em vista incentivar a sensibilidade dos alunos, estimulando-o a pensar, sentir e agir de maneiras distintas, através da utilização das várias linguagens artísticas, procurando beneficiar o desenvolvimento do potencial de criação do indivíduo. É indispensável um ambiente para o desenvolvimento pessoal e social através da vivência e retenção do conhecimento artístico e estético dos alunos, e para isso é necessário refletir sobre uma metodologia nova.

A arte possui uma importância grande na educação escolar e em um contexto ela apresenta o encargo imprescindível na vida dos indivíduos a contar do princípio das civilizações, transformando-se em um fator fundamental de humanização.

Portanto, o desígnio do presente artigo é elucidar qual a seriedade da arte para as crianças. Para isso, é possível ter como base os conceitos apresentados através dos autores a contar do momento que se referem a um estudo desenvolvido a respeito do desenvolvimento significativo da criança, que na obra.

É indispensável deixar claro a contar do princípio que "esses movimentos não são estáticos, não delimitam seu território de maneira estanque, definitiva, são de extrema importância para o desenvolvimento da criatividade das crianças, sobretudo por meio do trabalho do professor sendo um mediador.

Assim sendo, a arte passa a ser contemplada como uma atividade e começa a ocupar

a categoria de disciplina de arte, para que a mesma seja muito além do que alguma coisa para ser tratada exclusivamente na escola, entretanto algo que ocasione alterações de comportamento.

DESENVOLVIMENTO

Embolsamos influencias de diversas culturas, que foram conectadas, metabolizadas por nós, caracterizando a diversidade cultural brasileira manifestada em diversas singularidades regionais. De acordo com Ferraz e Fusari, (1999, p.16), os seres da natureza, assim como os objetos produzidos culturalmente, estimulam em todos nós várias emoções e sentimentos diferentes sejam agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento.

Ao nascer prontamente, nós começamos a viver em um mundo no qual já possui uma história social de produções culturais que colaboram para a estruturação do nosso senso estético. A contar da infância, as crianças assim como nós, interagimos com as manifestações do ambiente no qual vivemos e vamos aprendendo a manifestar nossos prazeres e gostos, através de imagens, músicas, histórias, objetos, movimentos, falas, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida no dia a dia.

Gradualmente, vamos reformulando às nossas maneiras de admirar, de julgar, de gostar, de apreciar e além disso de fazer as distintas manifestações culturais de nosso grupo social. A arte encontra-se presente, a contar das primeiras manifestações de que se tem conhecimento, assim como linguagem, produto da analogia homem/mundo (Barros e Gasparin, 2007).

Na época do Brasil colônia o ensino oferecido aos habitantes era ordenado por meio dos jesuítas, eles apresentavam a catequese todo um trabalho não apenas da religião, entretanto além disso de educar os indígenas e aqueles que chegavam de Portugal. O ensino jesuítico era direcionado para fortalecer a importância da própria existência humana em analogia com a fé sendo um registro cultural.

Os valores jesuíticos gradualmente foram sendo vencidos a contar da alteração e a propagação da escola pública e primária nas últimas décadas do século XIX. A formação dos indivíduos deixa de sobressair as obrigações jesuíticas e, assim, deu início a se espalhar no Brasil produção com o desígnio de instruir a população a ler e a escrever tendo como alvo a colaboração para a formação de um indivíduo novo, cidadão republicano, que respondesse os pedidos do até então regime político (Ferraz e Fusari, 1992).

Em tal panorama de escolarização do desenvolvimento da alfabetização passaram a existir as cartilhas pela imprudência da imprensa brasileira nessa ocasião. Para nos embolsarmos uma linguagem, entendermos, interpretarmos e oferecermos sentido a ela, é necessário compreendermos a atuar através dos seus códigos (Barros e Gasparin, 2007).

Assim como na escola existe um espaço instituído para à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é necessário existir cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. Visto que através delas é possível compreender o mundo das culturas e o próprio eu particular. A Arte trata-se de uma maneira do homem compreender o contexto em sua volta e passar a se relacionar com ele. A História da Arte no Brasil está assinalada pela dependência cultural (Barros e Gasparin, 2007).

De acordo com Martins e Picosque, (2009, p. 10), uma referência indispensável para compreender o ensino de arte no Brasil é a notável Missão Artística Francesa, que no ano de 1816 foi trazida por dom João VI. Criou-se então, a Academia Imperial de Belas-Artes, no qual, posteriormente a proclamação da República, calhou a ser nomeada de escola Nacional de Belas Artes.

Existiu uma alteração no nome da escola, eles chegaram para elaborar uma academia de ciências, artes e ofícios após dez anos é uma escola de belas artes, transforma a clientela, assim sendo ao contrário de ser uma classe trabalhadora é uma classe que tem aspirações à aristocracia, começa a ser um símbolo de distinção social dessa forma é principiado o preconceito ao ensino da arte, a maior parte dos indivíduos avaliam o ensino da arte como um luxo desnecessário, algo que poderia viver sem (Ferraz e Fusari, 1992).

O Brasil naquele período vivia a disseminação do Barroco, entretanto o Neoclassicismo trazido por meio dos franceses é que foi adotado pelas elites e classes dirigentes como o que existia de mais "moderno". A arte embolsou um conceito de "luxo", apenas ao alcance de uma elite privilegiada que estimava as manifestações artísticas no qual não acompanhavam tais padrões (Martins, Picosque e Guerra, 1998).

A contar deste período, obtemos uma história do ensino da arte com foco no desenho, traçado por uma compreensão de ensino autoritária, centralizada na valorização do produto.

Na década de 1930 passar a existir, com ampliada influência nos anos de 1950 e 1960 pelos até então atuais estudos a respeito da criatividade, o movimento denominado Escola Nova, já presente nos Estados Unidos e Europa, a partir do fim do século XX. Assegura Guerra, (2009, p.12), que a influência da pedagogia focalizada no aluno, nas aulas de arte, conduziu o ensino para a expressão livre e valorização do processo de trabalho.

Por volta do ano 2000 o Ensino de artes no Brasil, embolsa de modo efetivo o seu espaço como sendo uma disciplina essencial no desenvolvimento das crianças nas áreas emocionais, cognitivas e culturais. São direcionadas as discussões para a escolas, professores, e sua verdadeira função diante do ensino de artes e seus alunos, os inadequados procedimentos que sucessivamente foram realizados na prática educativa, no qual a arte foi sempre sobreposta, como um corriqueiro passatempo, trazendo atividades eventuais ao mundo das artes, e sua real função no interior da educação.

Formosinho, (2007, p. 108) cita que "Arte significa ter mais linguagens significa diferentes formas de representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais que uma imagem acerca de uma coisa. Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura etc.) mais rica a escola será"

A arte não se deve ser deixada de lado em segundo plano, com uma função de recreação, trabalhos manuais ou confecções de cartões puramente comemorativos, ou, atividades motoras. Ainda nas escolas infelizmente existem profissionais não qualificados. Vários professores, que ministram as aulas de artes não possuem especialização, e, o que acontece é que eles não permanecem dando a importância correta ao conteúdo em si de artes (Barros e Gasparin, 2007).

Além disso aponta-se para o número impróprio de horas dispensadas para a disciplina, e, a ausência de sincronia em meio a escolas, professores titulares, professores de artes em trabalhar em projetos, e conteúdos integrados. São dificuldade que ao passar do tempo podem ser resolvidos, seja com professores qualificados em Licenciaturas em Artes, inteiramente conscientes do seu imprescindível papel como educador, "que deixa de ser emissor de conhecimento e passaria a ser um orientador, com o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança" (Barros, 2005, p. 53).

O educador precisa trabalhar com planejamento, organização com os outros educadores, e instituições, instituindo uma rede constante de profissionais que entendam e se modernizem frequentemente nos conceitos e as linguagens da arte. O papel dos profissionais em artes na educação não é "simplesmente ministrar aulas fragmentadas de arte, mas, sobretudo de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança." (Vecchi, 1999, p. 129).

Assim é preciso um espaço livre para a imaginação das crianças e as suas liberdades de expressões, para que essas crianças possam aprender a gostar de arte nas mais variadas maneiras de linguagens que a arte oferece, um mundo a ser descoberto pelo aluno. "Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte" (Iavelberg, 2003, p. 10).

Portanto, fala-se de um educador com sensibilidade para guiar seus educandos refletir, apreciar, produzir, ler, reler a arte, contextualizar. Segundo (Vygostsky, 1989), a emoção estética distingue-se através da existência de três momentos: uma estimulação (percepção sensorial de forma), uma elaboração (específica da natureza da vivência estética) e uma resposta (construção e criação do objeto estético do sujeito).

Incumbe ao educador desempenhar tais momentos, dessa forma o aluno será estimulado para o mundo das artes, emoções, ações, produções, com atividades nas várias linguagens artísticas. São fundamentais na educação infantil as atividades lúdicas, o contato direto da criança com experiências no qual possibilitam as mesmas a sentir, pensar, executar, estimulando dessa forma, sua imaginação, observação e suas habilidades estéticas.

Através da habilidade estética a criança vai aprimorando e desenvolvendo os meios e as relações que vão constituindo ao transcorrer de toda a sua vida com o mundo e com outros indivíduos. A criança por si mesma possui a sua própria ideia do feio, do bonito, assim expressando seus conceitos característicos ao seu próprio gosto.

Explorar este aspecto natural da criança com atividades lúdicas, onde elas podem expor suas emoções, ideias, desafiando-a a ler seu contexto de uma maneira poética e estética. As crianças são seres históricos e sociais, e assim elas são construídas nas relações e nas interações que estabelecem com os demais.

A tendência tecnicista encontrar-se atual na Lei nº 5.692, de 1971, que implementou o elemento curricular Educação Artística. A lei, determinando que em tal disciplina passassem a ser abordados conteúdos de música, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou instituindo uma figura de um professor singular que precisaria dominar todas essas linguagens de maneira competente.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), deliberada em 20 de dezembro de 1996, constitui em seu artigo 26, parágrafo 2º: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Em tal contexto, não reproduz somente o que nota, entretanto cria distintos sentidos, utilizando a imaginação para preencher os vazios de sua concepção do mundo, articulando definições próprias para o que nota e percebe. Começa a interagir com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, se insere o contato com o contexto social e cultural que atravessa a estruturação do senso estético.

As crianças naturalmente adentram em contato com o mundo sensível, atuando sobre ele com afeto, cognição, motricidade, e arquitetam para si um conjunto perceptivo de formas, gestos, texturas, cores, sabores e sons, conferindo ao mundo, sentidos e organizações distintas. O docente precisa ponderar essas significações já erguidas e expor o desafio de erguer outras (Pires, 2009).

A expressividade infantil acarreta na constituição das maneiras de linguagens e comunicações desempenhadas no processo de socialização. Agindo expressivamente é no qual a criança se instrui e vivencia modos de ser e de permanecer no mundo humano. O desenvolvimento de tal expressão infantil incide unido com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e procede dos exercícios de conhecimento de mundo. Exercícios esses de instituir noções a contar das suas experiências sensoriais e/ou corporais (Formosinho, 2007).

A experiência do mundo típico e a inserção das experiências características que ministram elementos para a representação infantil ocorre no contato com distintos indivíduos. Por meio do trabalho o professor pode realizar o aperfeiçoamento das potencialidades perceptivas, enriquecendo as experiências que as crianças vivem no cotidiano com conhecimento artístico e estético e isto acontece a partir do momento que elas são encaminhadas para observar, ver, tocar, por fim, notar as coisas, a natureza e os objetos ao seu redor (Barros e Gasparin, 2007).

Em tal contexto as crianças criam, experimentam, vivenciam durante todo o tempo, interagindo com a arte de maneira implícita, assim sendo é indispensável a troca com o outro para que possa distinguir e notar peculiaridades fundamentais do processo de criação (Formosinho, 2007).

Na etapa da educação infantil as atividades artísticas cooperam com oportunidades cheias de riquezas para seu desenvolvimento, visto que dispõe ao seu alcance vários tipos de materiais para que possam manipular, sem mencionar a arte espontânea que passar a existir em muitas brincadeiras ou

até mesmo a contar de uma proposta mais encaminhada.

O lúdico, desenho, teatro, pintura, dança, criatividade, o faz de conta, são presentes em um período no qual, as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na analogia com a arte, isto é, "somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura" (Pires, 2009, p. 47).

O docente necessita oferecer oportunidades para que os alunos se expressem de maneira espontânea, pessoal, entretanto é indispensável que esses professores sejam capazes de avaliar o contexto das atividades e quais benefícios as mesmas irá trazer para o desenvolvimento das crianças (Ferraz e Fusari, 1992).

Os professores da educação infantil procuram oferecer atividades artísticas instituindo símbolos que expressem pensamentos e sentimentos, assim sendo, para que isso ocorra é indispensável planejar, orientando e avaliando as atividades, isto é, o docente precisa ser um atento observador e sensível, frequentemente novas técnicas novas e recursos para explorar a arte na sala de aula, colaborando dessa forma para o desenvolvimento de todos os seus alunos (Pires, 2009).

Por meio da concretização de atividades artísticas as crianças desenvolvem sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, avaliando, avaliando e realizando interpretações, desenvolvendo habilidades características da área das artes. A criança da educação infantil explora amplamente os sentidos, já que se depara na etapa do concreto, fazendo com que sejam enriquecidas suas experiências.

Já que em tal período, suas habilidades são incentivadas, facilita o processo de ensino-aprendizagem, já que são desenvolvidas as percepções e a imaginações, o que favorece as compreensões das distintas áreas do conhecimento (Barros e Gasparin, 2007).

A arte é essencial na formação das crianças, uma vez que banca experiências individuais e para que a arte seja muito bem empregada como um instrumento no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos alunos, os professores precisam ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é essencialmente imprescindível no dia-a-dia escolar, ciente da sua função na analogia com o desenvolvimento (Buoro, 1996).

E dessa forma, a utilização e o ensino das artes na educação infantil estarão sempre ligados aos interesses daquele que aprende, já que estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um contexto para algo visto como enigmático, transformando tal prática em uma ferramenta pedagógica que vai colaborar na construção dos indivíduos (Formosinho, 2007).

A pouco tempo atrás a educação não permanecia implantada no ciclo básico, contudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 permitiu que esta fase pedagógica achasse sua própria colocação na formação das crianças, do mesmo modo a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, visto que ela desempenha um papel fundamental em tal fase educacional, abrangendo os aspectos do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura (Martins, Picosque e Guerra, 1998).

A mente da criança equivale à do artista, já que os dois adentram com extrema facilidade no mundo da imaginação, daquele conhecido faz de conta onde tudo pode acontecer, têm o dom de fantasiar a tudo. Do mesmo modo, um ingênuo traço pode ser transformado em um enorme e lindo castelo. Tanto as crianças quanto os artistas notam as coisas a sua volta de uma maneira distinta e especial, já que suas percepções sensíveis lhes consentem ressignificar o através de configurações singulares (Barros e Gasparin, 2007).

De tal modo, a educação precisa oferecer privilégios para a liberdade de manifestações de todas as crianças. Precisa ser trabalhada em cima de um universo lúdico e mágico vivido nessa faixa etária, tendo a capacidade de produzir processos de aprendizagem expressivos e não simplesmente para reproduzir alguma coisa já pronta (Vygotsky, 1989).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) explanam que tal proposta curricular precisa assegurar experiências que busque explorar os conhecimentos de si próprio e do mundo, no qual permanecem inseridos, através de experiências sensoriais, corporais e expressivas, exis-

tindo o respeito com o ritmo de cada criança, consentindo brincadeiras que oferecem oportunidade para o aprofundamento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, musical, artística e dramática.

Sendo assim, pertence às instituições de Educação Infantil delinear propostas que unam essas vivências. Diante desses conceitos, compete ao docente se apropriar desse conhecimento de mundo que a arte transpassa, consentindo conhecer os sons, cores, texturas, gestos, sensações e as distintas percepções para que deste modo seja possível transmitir um conhecimento de mundo significativo (Pires, 2009).

A arte é algo indispensável na vida das crianças, já que contribui para o desenvolvimento expressivo, para construir a poética pessoal e para o desenvolvimento da criatividade, transformando-os em indivíduos mais sensíveis e que enxerga o mundo através de outros olhos. Os seres humanos são cheios de criatividade e têm a destreza de aprender e de ensinar (Ferraz e Fusari, 1992).

A criatividade das crianças necessita ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho concretizado com a arte nas escolas que isso será possível, visto que, de acordo com (Buoro, 2000, p. 39) "Arte se ensina, Arte se aprende". No entanto, nas escolas é possível notar que acontece o oposto, a arte está sendo desvalorizada e alocada somente como "momento de repouso" das outras disciplinas que são ponderadas com ampla importância, ou além disso um recurso para decorarem datas comemorativas, como descreve os (PCN – Artes, 1997).

Sem contar que, existem ainda aqueles professores que interfere no processo de construção do aluno, querendo determinar as suas "técnicas" ou o que ponderam como apropriado, retirando assim o estimulo dos alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo (Buoro, 1996).

A inserção da arte na educação infantil tem sido objeto de intensos debates no meio acadêmico e entre profissionais da área educacional. Embora frequentemente percebida como uma atividade lúdica e recreativa, a arte revela, na prática, um papel de extrema relevância no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Este ensaio busca analisar a arte não apenas como um passatempo, mas como uma ferramenta de aprendizagem que promove o desenvolvimento integral e contribui para a formação de indivíduos críticos e criativos (Vecchi, 1999).

Os benefícios cognitivos decorrentes do envolvimento com atividades artísticas na primeira infância são amplamente demonstrados em estudos interdisciplinares. A prática artística estimula várias funções cerebrais, facilitando a integração de conhecimento, a memória e a concentração. Dessa forma, ao manipular materiais, experimentar novas texturas e observar diferentes cores, a criança realiza conexões entre saberes, desenvolvendo a plasticidade cerebral. Tal processo não se limita à simples expressão estética, mas propicia a construção de conhecimentos de forma lúdica e contextualizada, integrando aspectos da linguagem, matemática e ciências (Barros e Gasparin, 2007).

Além disso, a arte na educação infantil desempenha um papel crucial na melhoria da percepção espacial e na coordenação motora. Por meio de atividades que envolvem movimento, desenho e esculpir, as crianças aprimoram suas habilidades motoras finas e grossas, o que posteriormente facilita a realização de tarefas escolares e o desenvolvimento da escrita (Pires, 2009).

Os processos de experimentação e repetição, inerentes a produções artísticas, reforçam a capacidade de observar detalhes e aumentar a atenção a aspectos que demandam foco, contribuindo para um melhor desempenho em atividades que exigem organização e planejamento (Martins, Picosque e Guerra, 1998).

Outro ponto de relevância diz respeito ao desenvolvimento emocional dos pequenos. A prática artística possibilita a expressão de sentimentos e emoções de forma simbólica, o que se mostra particularmente importante em um contexto pedagógico no qual se busca promover a autoestima e a empatia (Barros e Gasparin, 2007).

Ao transformar suas emoções em imagens, sons e formas, as crianças encontram um meio de comunicar experiências que muitas vezes transcendam a linguagem verbal. Este processo fortalece a saúde emocional e au-

xilia na resolução de conflitos internos, colaborando para a construção de uma identidade sólida e para o reconhecimento das diferenças individuais (Vygotsky, 1989).

No que se refere à aprendizagem crítica e reflexiva, a arte na educação infantil possibilita o desenvolvimento do pensamento divergente. O ambiente artístico estimula a criatividade e a capacidade de problematizar a realidade, abrindo espaço para a formação de opiniões e o questionamento de padrões estabelecidos (Barros e Gasparin, 2007).

Este aspecto é fundamental para a formação de educadores que visam estimular, desde os primeiros anos, a autonomia intelectual e a proatividade em seus alunos. Através deste aprendizado, a criança passa a compreender que o conhecimento não se restringe a fórmulas prontas e que a experimentação e o erro são partes integrantes do processo de aprendizagem (Ferraz e Fusari, 1992).

Adicionalmente, a incorporação de práticas artísticas no cotidiano escolar promove a colaboração e o trabalho em grupo. Em atividades que requerem a construção coletiva de um mural, por exemplo, os alunos aprendem a dialogar, a negociar ideias e a respeitar as contribuições dos colegas (Formosinho, 2007).

Este aspecto social da aprendizagem contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e plural, no qual a diversidade é valorizada e cada criança se sente parte importante de um grupo coeso. Dessa forma, o espaço pedagógico se transforma em um laboratório de experiências onde a arte atua como catalisadora do desenvolvimento social e afetivo (Pires, 2009).

Em síntese, ao analisar as múltiplas facetas dos benefícios cognitivos, motores, afetivos e sociais proporcionados pela prática artística na primeira infância, torna-se evidente que a arte merece ser encarada como um elemento central na formação dos indivíduos. Para os educadores, é imprescindível reconhecer que o envolvimento com a arte transcende o mero passatempo, sendo uma poderosa ferramenta de aprendizagem que fomenta o potencial criativo e crítico das crianças (Vygotsky, 1989).

Portanto, a incorporação sistemática de atividades artísticas no currículo da educação infantil não só enriquece a experiência pedagógica, como também facilita processos de construção de conhecimento e de formação integral dos alunos.

CONCLUSÃO

Ao construir esse artigo foi possível constatar que a arte não pode ser vista exclusivamente como um passatempo para as crianças, todavia, como uma forma de aprendizagem. A contar das pesquisas realizadas é possível notar que a arte é de extrema seriedade para o desenvolvimento e a definição no qual são impressas colabora muito para que as mesmas se sintam nas atividades atreladas à alfabetização.

Seguramente a arte proporciona recursos para que os alunos reflitam a respeito dos processos de ver, fazer e conhecer a arte. Não fundamentalmente o educando precisa se transformar um artista, entretanto que a contar da tenra idade, possa vir a desenvolver a sensibilidade crítica a respeito dá arte. O educador possui extrema importância em tal processo para exibir com objetividade e clareza aos alunos, que a arte transpassa bem mais além de um simples rabisco, que a contar disso a criança desenvolva sua criatividade de maneira livre, trabalhando de tal modo através de suas limitações e ao mesmo tempo estimando o que tem a possibilidade de aprender e produzir.

Através da arte o aluno desenvolve suas capacidades intelectuais e cognitivas, despertando dessa forma suas emoções, imaginações, sensibilidades e os levando a ponderar que arte sem dúvida é cultura. Contudo, é necessário que o educador saiba se colocar e permita o educando criar e desenvolver suas ideias. Possibilitando que as crianças encontrem distintos prazeres no momento de exibir seus desenhos e notar as limitações e dificuldades das crianças.

Sendo assim através do trabalho de pesquisa foi possível analisar uma reflexão e compreensão as respeito da importância da arte e as colaborações que a mesma acarreta na alfabetização. Nota-se que a arte possui como finalidade o auxílio em repensar em relação ao que se refere à arte na educação infantil. Dessa forma o educador necessita aperfeiçoar seus conhecimentos para assim

colaborar de maneira eficaz na educação e no ensino da arte.
Conclui-se que a escola apresenta um papel fundamental na valorização do ensino da arte, já que a mesma necessita desenvolver um trabalho sólido e duradouro onde a criança se conscientize como a arte é algo tão imprescindível em sua vida social. Os educadores e as escolas necessitam desmistificar que a disciplina de arte é somente um passatempo, dando sua importância devida, como um método transformador no qual auxilia os alunos a aperfeiçoarem seus saberes teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARIN, João Luiz. As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade. UEM. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/AS%20NOVAS%20EXIG%CANCIAS%20HIST%D3RICOEDUCACIONAIS%20DO%20ENSINO%20DE%20ARTES.pdf > Acesso em: 20 abr. 2025

BUORO, Anamélia. O olhar em construção. São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria Felisminda de R. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FORMOSINHO, João. (2007). O currículo uniforme pronto-avestir de tamanho único. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas. 2009.

VECCHI, Vea. O Papel do atelierista. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes. 1989.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS INTEREVENÇÕES NAS EMOÇÕES

ROSE LEILA JORGE DE QUEIROZ

RESUMO

As linguagens artísticas têm o poder único de transcender as barreiras da comunicação verbal e mergulhar diretamente no âmago das emoções humanas. Através da pintura, da música, da dança, do teatro e de outras formas de expressão artística, somos capazes de explorar e comunicar sentimentos de uma maneira que ultrapassa as limitações das palavras. A arte tem a capacidade de nos tocar profundamente, despertando emoções que muitas vezes não conseguimos expressar de outra forma. Quando nos deparamos com uma pintura vibrante, uma melodia envolvente ou uma performance teatral emocionante, somos levados a um mundo de sensações e significados que ressoam em nossos corações e mentes. A interação com as linguagens artísticas não apenas nos permite experimentar uma gama diversificada de emoções, mas também nos desafia a refletir sobre nossas próprias experiências e percepções. Por meio da arte, somos convidados a explorar o desconhecido, a questionar o familiar e a nos conectar com aspectos profundos de nossa própria humanidade. Além disso, as expressões artísticas têm o poder de unir pessoas de diferentes origens e culturas, criando pontes de entendimento e empatia por meio da linguagem universal das emoções.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções; Expressões Artísticas; Sensações.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais digital e acelerado, as linguagens artísticas nos lembram da importância de nos reconectarmos com nossa essência humana, de nos permitirmos sentir e expressar livremente nossas emoções mais profundas. Ao mergulhar na arte, somos convidados a abrir nossos corações e mentes, a expandir nossa compreensão do mundo e a nutrir nossa alma.

Assim, as linguagens artísticas desempenham um papel essencial em nossas vidas, enriquecendo nossa experiência emocional, estimulando nossa criatividade e promovendo um maior entendimento e apreciação da diversidade humana. Que possamos continuar explorando e celebrando o poder transformador da arte em todas as suas formas, permitindo que ela nos guie em uma jornada de autodescoberta e crescimento emocional.

As linguagens artísticas são um portal para os reinos mais profundos da experiência humana, capazes de evocar um turbilhão de emoções e sensações que muitas vezes permanecem latentes em nosso interior. Através de suas expressões únicas, a arte nos convida a explorar os recantos da nossa alma, a refletir sobre a complexidade dos nossos sentimentos e a nos conectar com o mundo de uma maneira visceral e autêntica. A pintura, com suas pinceladas vibrantes e paleta de cores infinitas, tem o poder de nos transportar para paisagens emocionais inexploradas, despertando a nostalgia, a alegria, a melancolia ou a esperança. Cada obra de arte é um convite para uma jornada íntima e pessoal, onde somos convidados a decifrar os segredos do artista e a mergulhar em um oceano de significados simbólicos e subjetivos.

A música, com sua capacidade de evocar memórias e despertar sentimentos profundos, é uma linguagem universal que transcende as barreiras do tempo e do espaço. Uma simples melodia pode nos transportar para o passado, nos envolver em nostalgia ou nos elevar a um estado de êxtase puro. A música é uma ponte entre as almas, conectando-nos uns aos outros em um nível que vai além das palavras.

A dança, com seus movimentos graciosos e expressivos, é uma forma de arte que fala diretamente à nossa essência física e emocional. Através da dança, podemos liberar nossas emoções reprimidas, expressar nossa alegria desenfreada ou nossa dor mais profunda, e nos conectar com o ritmo universal que pulsa em cada um de nós. Na dança, encontramos liberdade, expressão e cura.

O teatro, com sua capacidade de encenar histórias e personagens complexos, nos desafia a explorar as profundezas da condição humana, a confrontar nossos medos e esperanças, a refletir sobre questões existenciais e morais. No palco, somos convidados a testemunhar a vulnerabilidade e a força dos personagens, a nos identificar com suas lutas e triunfos, a vivenciar em tempo real a gama infinita de emoções que nos tornam humanos.

Além disso, as linguagens artísticas têm o poder de nos unir como comunidade, de nos inspirar a transcender as divisões e diferenças que nos separam, de criar um espaço sagrado de entendimento mútuo e compaixão. Através da arte, podemos compartilhar nossas histórias, nossas dores e nossas alegrias, criando laços de empatia e solidariedade que transcendem as fronteiras geográficas e culturais.

Em um mundo cada vez mais tecnológico e impessoal, a arte nos lembra da importância de nos reconectarmos com nossa humanidade, de nos permitirmos sentir e expressar livremente nossas emoções mais profundas. Ao mergulhar na arte, somos convidados a explorar novas perspectivas, a desafiar nossas crenças arraigadas, a nutrir nossa imaginação e nossa criatividade.

Dessa forma, as linguagens artísticas desempenham um papel crucial em nossas vidas, enriquecendo nossa experiência emocional, estimulando nossa criatividade e promovendo um maior entendimento e apreciação da diversidade humana. Que possamos continuar a celebrar e a honrar o poder transformador da arte em todas as suas formas, permitindo que ela nos guie em uma jornada de autodescoberta, crescimento emocional e conexão com o mundo que nos cerca.

AS HABILIDADES EMOCIONAIS E AS ARTES

Na discussão estética sobre a relação entre arte e moralidade há duas posições básicas: o moralismo, que mantém a dependência da arte em relação à moralidade, e o autonomismo, que defende a independência da arte e de seus valores. Por sua vez, o moralismo tem sido entendido de forma diferente por duas concepções opostas de arte: utópica e platônica, dependendo se eles veem a arte como valiosa ou perniciosa do ponto de vista moral. Embora a defesa da autonomia artística predomine do século XVIII até o final do século XX, o que melhor caracteriza o pensamento moderno é a coexistência de uma concepção autonomista da prática artística com o utopismo, a reivindicação da importância social e moral da arte como instância crítica e renovadora, se não revolucionária.

A Crítica kantiana do Juízo marca o início da concepção autonomista, mas também da concepção utópica da arte. Ressalte-se que, especialmente desde seus primórdios românticos, o utopismo concede um lugar relevante para a arte para a vida moral, mas que, ao mesmo tempo, entende que a justificativa para a existência da arte se encontra em sua finalidade ética. Naturalmente, os utopistas reconhecem a existência de obras sem valor moral, até mesmo perversas, mas que são, portanto, esteticamente defeituosas, traindo o próprio propósito que dá sentido à arte. De acordo com a concepção utópica, uma boa obra de arte é moralmente valiosa, e obras que não são moralmente boas também não são.

Uma maneira diferente de olhar para a educação moral por meio da arte é fazê-lo por meio da educação dos sentimentos morais. Não seria tanto promovendo atitudes ou comportamentos, mas provocando emoções consideradas moralmente apropriadas, a forma como a arte poderia ajudar na construção da moralidade. Supõe-se que o receptor da obra de arte aprende e exercita seus sentimentos morais diante dela de uma forma que, naturalizada, será aquela que mais tarde reproduzirá em circunstâncias reais semelhantes.

Em contraste com a concepção utópica, a concepção platônica da arte sustenta que a arte pode e muitas vezes prejudica a moralidade individual e social. Hoje, a estética pós-marxista e pós-estruturalista exerce a crítica platônica sobre toda a arte moderna.

AS OBRAS DE ARTES

Diante da ingenuidade utópica, o platônico se rende à evidência de que, ao longo da história, as obras de arte nem sempre foram moralmente valiosas. Foram-no mesmo em

poucas ocasiões e, o que é pior, sob a desculpa moderna da sua autonomia ou excelência, escondem, justificam e sancionam pontos de vista imorais e injustos. Não poderia ser de outra forma se, do seu ponto de vista, a produção artística, como qualquer outro fenômeno social, está sujeita às determinações e interesses de classe, raça, gênero ou geopolítica. Um exemplo disso é um texto sobre a obra pictórica que costuma ser considerada o início da vanguarda clássica e, portanto, o auge da autonomia artística:

Les Demoiselles d'Avignon persegue e recapitula a história da Europa Ocidental desde o fantasma da mulher-natureza até suas primeiras irmãs históricas no Egito, Europa antiga e África para revelar sua unidade. Somente na arte primitiva a mulher é tão subumana e sobre-humana quanto aqui. Muitas obras posteriores de Picasso, Miró ou De Kooning lembram essa mãe-prostituta. Mas nenhum outro trabalho moderno revela mais do fundo rochoso do anti-humanismo sexista, ou vai mais longe e mais fundo na justificação e celebração da dominação das mulheres pelos homens. (DUNCAN 1993, p. 97)

Ora, a primeira consequência do moralismo em suas versões utópicas ou platônicas consiste em julgar moral ou politicamente as obras de arte, que devem ser eticamente valiosas. Qualquer obra que não seja uma obra é condenada e a arte é obrigada a ser ética ou política, a participar da educação moral, ou da ação política, como crítica ou propagandista, de acordo com o ditado do filósofo. Comparado ao utópico, o platônico é muito menos otimista sobre os benefícios morais da arte, mas como ele considera que somente quando a arte contribui para a vida moral ela será justificada em sua existência. Dessa funcionalidade ética das obras de arte, eles derivam a ideia de que o maior valor artístico consiste em satisfazer essa função. Assim, para o moralista estético, os valores morais da obra contribuem para (quando não constituem) seu valor estético e, portanto, os defeitos morais prejudicam seu valor como obra de arte.

Diante do moralismo, para o autonomismo estético não é pertinente julgar moralmente a obra de arte porque a arte é autônoma e seus valores são específicos. O que determina toda a discussão entre moralistas e autonomistas é que os primeiros defendem que a função social da arte, sua justificação, é de natureza ética, enquanto os autonomistas defendem que a arte não precisa de justificação fora de si mesma. Assim, os primeiros defendem que os valores morais também são próprios da arte, enquanto para os segundos apenas os valores estéticos o são. A controvérsia é de natureza metafísica enquanto permanecer no nível da função social da arte, uma vez que não é empiricamente verdade que todas as obras de arte tenham interesse moral, nem é verdade que elas só possuam valor em si mesmas.

A discussão filosófica sobre o autonomismo se concentra na definição do que é o valor intrínseco da arte. De acordo com a Crítica do Juízo, a arte é justificada pela experiência que proporciona, de prazer desinteressado. A experiência estética é valiosa (ou interessante) em si mesma, porque é prazerosa e porque o prazer que ela proporciona se deve ao funcionamento harmonioso e livre das faculdades do espírito. Bela, isto é, autônoma, a arte proporciona essa experiência e, portanto, é valiosa. Ora, a autonomia da experiência ou do prazer estético baseia-se, em termos kantianos, no fato de que o julgamento estético é desinteressado, atende ao que Kant chama de forma, mas não à questão da representação: julga a maneira como representamos objetos e eventos para nós mesmos, mas não os julga em si mesmos. pois sua existência é realmente indiferente para nós.

O julgamento e o prazer são, portanto, desinteressados: não são sobre o objeto, nem sua utilidade, mas sobre sua mera forma. É difícil dar substância a essa pretensão kantiana de desinteresse, uma vez que nossas experiências de objetos do mundo, como de obras de arte, são sempre experiências de objetos e eventos ou de suas representações, de modo que não faz muito sentido dizer que julgamos a forma de uma rosa, mas não como uma rosa, ou a composição de um edifício, mas não como uma combinação de espaços, aberturas, escadas, colunas,

etc., ou de sua utilidade. Apesar dessas dificuldades, a concepção autonomista de arte tem insistido no fato de que as propriedades estéticas, isto é, aquelas sobre as quais o julgamento estético é feito, são formais, na medida em que se referem à composição, coerência, integridade, unidade, proporção e talvez também intensidade e expressividade. da representação do objeto.

O argumento autonomista defende o valor intrínseco da obra de arte, uma vez que é o valor intrínseco da representação, ou daquelas que ela possui em si mesma e não em relação a outra coisa. No entanto, interpretar a autonomia artística dessa maneira deixa de fora do julgamento estético todos os aspectos que se referem às propriedades relacionais da representação, portanto, ao seu conteúdo, significado, expressão, etc., com tudo o que isso implica em termos de empobrecimento do julgamento.

É possível entender de outra forma que os valores artísticos são intrínsecos; ou seja, que eles não são instrumentais. Nesse sentido, Budd (1995) argumenta que "o valor artístico de uma obra depende de suas qualidades estéticas, que, por sua vez, dependem de suas características não estéticas" (p. 41), sejam elas meramente formais ou não. Entre essas características não estéticas que estão na base das características estéticas estariam as propriedades materiais ou relacionais da representação: como as representacionais ou expressivas, desde que essa representação ou expressão não seja um instrumento de algo diferente da fruição da obra, ou seja, é a base das qualidades estéticas. Se a experiência da obra é valiosa em si mesma e não apenas um meio para um fim último, então falamos de experiência estética.

Apesar da força dos argumentos autonomistas a favor da natureza não instrumental da arte, a verdade é que a maioria das obras serve outras funções, além da estética: não apenas as obras de arquitetura ou engenharia têm utilidade; Música, pintura ou escultura, sem falar no cinema ou nos quadrinhos, também podem servir a interesses como entretenimento, adorno, memória, propaganda, etc. Aderindo à questão da moralidade, mesmo que a função da arte na vida individual ou social não seja redutível à sua função ética ou política, é óbvio que muitas obras de arte específicas têm interesse moral: elas incorporam escolhas políticas, visões críticas ou convencionais, ou iluminam conflitos éticos e políticos ou o sentido da vida. Grandes obras de arte fizeram isso e certamente entre seus valores está que eles fizeram isso. Contra o autonomismo, a verdade é que nossas interpretações, experiências, julgamentos e argumentos sobre obras de arte são muitas vezes feitos em termos morais, ou seja, damos razões morais para interpretar uma obra e razões morais para avaliá-la.

Conforme Goleman (1995, p.48) afirma:

> As pessoas que possuem habilidades emocionais bem desenvolvidas têm maior probabilidade de se sentirem satisfeitas e serem eficazes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que impulsionam sua produtividade; por outro lado, aqueles que não conseguem controlar sua vida emocional enfrentam conflitos internos que prejudicam sua capacidade de concentração e clareza de pensamento. (GOLEMAN, 1995, p. 48)

Assim como erros de tipo cognitivo, de incoerência, de banalidade ou de falsidade podem resultar em erros de tipo estético, da mesma forma, quando a obra não apenas não contribui, mas dificulta nossa compreensão moral, seus erros morais se tornam estéticos. A razão pela qual essas obras moralmente falhas falham como arte é que elas impedem ou prejudicam uma verdadeira experiência estética.

De acordo com Lugão (2009, p. 29-30):

> A importância social da arte fica evidente à medida que ela nos transforma e nos proporciona um entendimento do mundo, não de forma abstrata, mas emocional e real. [...] A expressão artística é a necessidade humana de compreender e representar a realidade humana e social, de expressar e materializar significados e valores coletivos. [...] Por meio da arte, o indivíduo se torna consciente de sua existência social como resultado de diversas práticas e relações sociais, em um dado momento histórico (LUGÃO, 2009, p. 29-30).

Para entender uma obra de arte mobilizamos nossas crenças sobre o mundo real, bem como sobre o gênero ou estilo ao qual ela pertence, e dentro das crenças sobre o mundo estão aquelas de natureza moral. Entendemos, desde que não haja indicação em contrário, que os fatos do mundo fictício obedecem às mesmas leis físicas que o mundo real, como o fato de o Sol nascer no Oriente, as ações obedecem às mesmas motivações, como a de que o orgulho impede o reconhecimento de erros e que objetos ou eventos reais têm as mesmas propriedades que no mundo real. Da mesma forma, para entender a ficção, mantemos e usamos as mesmas crenças morais, e valorizamos eticamente os personagens, suas ações e eventos em geral, como fazemos na vida cotidiana.
Durante a execução da obra, também adotamos crenças típicas da ficção. Portanto, parece que adotamos mais facilmente aqueles que se referem a estados de coisas no mundo fictício, mesmo que sejam impossíveis no mundo real, por exemplo, animais falando, saltos no tempo ou cabeças alienígenas saindo do estômago de uma pessoa - do que aqueles que envolvem mudanças em nossas crenças morais, como que não há problema em machucar, mentir ou roubar, ou que um desgosto não é doloroso.
Segundo Gombrich (1999):

Sempre havia alta demanda por retábulos, retratos e decorações murais; as pessoas queriam adquirir quadros para seus salões ou encomendar decorações para suas residências de verão. O artista se conformava a essas expectativas estabelecidas, fornecendo os produtos desejados pelos clientes (GOMBRICH, 1999, p. 501).

"Emoções, sentimentos e desejos são expressões da vida afetiva. Embora sejam frequentemente tratados como sinônimos, a afetividade é um conceito mais amplo que engloba diversas manifestações." (GALVÃO, 2005, p. 61).

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo (BRASIL, 1997b, p. 83).

Um defeito moral torna-se um defeito estético, porque uma obra moralmente defeituosa não mobiliza as emoções necessárias para sua interpretação e experimentação estética. Seguir a narrativa, prever as diferentes possibilidades de ação, focar a atenção ou as simpatias de forma adequada exigiria reações tão incomuns que acabaríamos por não conseguir entender a obra.
Nossa capacidade de julgamento seria incapaz de continuar a funcionar corretamente. Um dos exemplos que Carroll usa para explicar essa falha na compreensão das obras de arte é o romance de Brett Easton Ellis, Psicopata Americano, cujo autor pretendia que fosse capturado como uma sátira política crítica dos anos oitenta e que, ao contrário, causou desagrado entre seus leitores, que não conseguiram capturar ironicamente a violência representada. Não é uma falha do público leitor, mas do autor, que não conseguiu criar um texto compreensível: o defeito moral tornou-se um defeito artístico devido à forte resistência da imaginação interpretativa em perceber os fatos sob um determinado aspecto.
Assim, o moralismo moderado baseia-se no fato de compartilharmos crenças sobre o mundo e a moral, que usamos automática e necessariamente na interpretação de obras de arte. Agora, apesar do moralismo moderado, embora compartilhemos princípios morais, a verdade é que, como a arte nos ajudou a perceber, o consenso no julgamento sobre fatos ou comportamentos particulares é mais difícil. Por exemplo, é verdade que "roubar" é um conceito cuja compre-

ensão requer a compreensão de seu valor negativo, mas não é verdade que todas as ações concretas de tirar um objeto de seu proprietário legal produzem rejeição moral. Pode ser uma questão analítica responder com rejeição ao que é considerado errado, mas a dificuldade é anterior: está na descrição, na representação do fato como um fato ruim. É a própria representação que induz uma resposta ou outra, de tal forma que a avaliação moral já está implícita na representação. Nossa reação emocional positiva estaria correta se a ação de desapropriar alguém de sua propriedade não fosse representada como roubo, mas como uma distribuição equitativa da riqueza, por exemplo, como acontece em Robin Hood.

Além disso, não só a representação dos acontecimentos pode excitar uma emoção que pode ser moralmente errada, mas a interpretação correta de certas obras parece exigir, em certas ocasiões, visões morais diretamente inadequadas. Para que a compreensão funcione, basta que o autor e o receptor compartilhem uma perspectiva, ou que o receptor identifique a perspectiva do autor e esteja disposto a colaborar com ela, adotando-a durante a interpretação.

É verdade que o esclarecimento de preconceitos morais pode ser o mérito de uma obra que provoca respostas emocionais moralmente adequadas, mas não precisa ser assim. O oposto também pode ser o caso. Por exemplo, a literatura popular espanhola nos fornece numerosos exemplos de estereótipos étnicos racistas.

Não parece que esta literatura possa esclarecer ou iluminar erros morais, porque talvez esses erros sejam necessários para a correta interpretação da obra: eles ativam certas expectativas, compreendem certos comportamentos e talvez os justifiquem. Pelo menos na época de sua produção, eles não despertaram resistência da imaginação, mas, ao contrário, os estereótipos facilitaram a interpretação. Às vezes, até mesmo a imoralidade apresentada ou talvez defendida por uma obra de arte pode contribuir para sua complexidade e apelo estético, não aprofundando nosso conhecimento moral, mais precisamente questionando-o, levando-nos a perceber conflitos, associações, que permaneceram ocultos de nossa sabedoria moral. Os exemplos podem ser multiplicados.

Portanto, a obra de arte pode sugerir a adoção de pontos de vista ou a consideração de crenças imorais. Bem, de acordo com o moralismo moderado, a resistência imaginativa nos impediria de adotar essas atitudes moralmente perversas. Mas esse é realmente o caso? É um fato que em muitas ocasiões as emoções que experimentamos, corretamente do ponto de vista da interpretação, são de moralidade duvidosa. Certas obras podem "turvar questões éticas" sem que se siga que as emoções que promovem são esteticamente inadequadas, ou seja, impedem uma compreensão correta. Gêneros inteiros, como melodrama ou romances policiais, são baseados na excitação de emoções inadequadas ou, no mínimo, na falta de proporção.

A colaboração imaginativa do leitor pode muitas vezes exigir o questionamento de reações morais ou a adoção direta de atitudes imorais sem impedir a compreensão da obra; às vezes até facilita. Observe que é isso que preocupa os platônicos: que é relativamente fácil para nós reagir de forma inadequada e imoral, sem afetar a compreensão, a verossimilhança ou o sucesso do trabalho. Coelho (2003) afirma que:

O individualismo característico de nossa cultura, é claro, dificulta a compreensão de que somente é possível se fazer verdadeiramente humano, ser racional, autônomo e livre à medida que se trabalhe para a humanização de todos os humanos, independentemente das particularidades de raça, nacionalidade, idade, situação sócio-econômica, ideologia e crença. Educar é trabalhar para que a cultura, a razão, o pensamento, a autonomia, a liberdade, a democracia e a solidariedade se tornem valores fundamentais para educandos e educadores, estudantes e docentes, enfim, para que os atuais humanos e as gerações futuras participem efetivamente da invenção de uma nova humanidade, de uma nova sociedade, de uma nova cultura, de um novo homem. Caminhar nesse sentido deve ser, então, um valor fundamental e primeiro de nossa existência, o que colide

frontalmente com o culto do indivíduo, dos bens materiais, do imediato, do prazer, do poder, da fama (2003, p. 10).

A verdade é que, uma vez que estamos envolvidos na interpretação de uma obra, podemos reagir de uma forma que não corresponde necessariamente ao nosso modo de ser ou pensar. Em contraste com o moralista, o autonomista sustenta que não há razão para não fazê-lo. Por que devemos nos permitir imaginar que somos mais aventureiros do que somos, muito mais ousados, atraentes, inteligentes e não mais hooligan, mais irresponsáveis ou um pouco sádicos? Adotar imaginativamente um ponto de vista heróico não nos torna mais heróis, então por que adotar o ponto de vista dos ímpios nos torna moralmente piores? Para que a interpretação da obra de arte seja correta, nossas respostas devem ser congruentes com o ponto de vista da narrativa. É preciso sintonizá-lo e fazer uma hipótese sobre sua intencionalidade: irônico, realista, hooligan, satírico, denúncia política, embora nem sempre seja conveniente, seguro ou moral fazê-lo. A menos que defendamos a ingenuidade imaginativa e moral, não estamos diante de uma dificuldade imaginativa, mais precisamente com a possibilidade de adotar crenças e pontos de vista diferentes dos comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias cognitivas, de qualquer tipo, explicam melhor as emoções complexas e de nível superior. Por isso, são especialmente apropriados para lidar com a experiência emocional da arte e para trazer à tona problemas fundamentais com os quais a filosofia da arte tem que lidar, como, por exemplo, a questão do tipo de existência que os objetos intencionais – fictícios – dessas emoções têm.

As emoções não constituem uma classe homogênea, e sua diversidade se manifesta em quase todos os aspectos: duração, intensidade, foco, manifestação física, grau de consciência, conexão com uma ação. Algumas, como o nojo, podem ser respostas primitivas e automáticas; enquanto outros, como o patriotismo, são marcados mais por seu conteúdo intelectual do que por seu caráter sensível.

Embora haja um continuum de casos entre esses extremos, é útil distinguir emoções (ciúme, esperança, remorso) nas quais os elementos cognitivos são proeminentes e sofisticados, daquelas outras (medo e nojo) nas quais os elementos cognitivos podem não estar tão presentes na consciência, embora isso não signifique que eles não existam. Obviamente, entre esses extremos existem emoções híbridas.

Uma via de estudo que oferece pistas promissoras é investigar a distinção entre emoções e humores. Uma emoção é intencionalmente direcionada ao objeto que a desperta, enquanto o estado de espírito é anterior ao aparecimento do objeto e possibilita que ele apareça.

Obras de arte não representacionais, como música puramente instrumental ou pintura e escultura abstratas, podem ser pensadas como relacionadas a humores e não a emoções. Mas algumas de nossas experiências com obras de ficção também podem ser ligadas a elas, uma vez que algumas de nossas respostas a elas se configuram como estados de espírito sem objeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

COELHO, Ildeu. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: EPECO, 6. Campo Grande, 2003.

DUNCAN, Carol. Virilidade e Dominação na Pintura de Vanguarda do Início do Século 20, A Estética do Poder, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 81–108. 1993.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOLEMAN Daniel. Trabalhando com a Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LUGÃO; Káthia Gomes. O Ensino da Arte no Desenvolvimento Integral do Indivíduo Conhecer a Si Próprio. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia (Pós-Graduação em “Lato Sensu”). Universidade Candido Mendes. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf Acesso em: 10 mar.2025.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSENIL SANTOS FERREIRA

RESUMO
Considerando que o ensino de História desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, o presente estudo trata sobre a contribuição dessa disciplina para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de compreender como ela favorece o pensamento crítico, a análise interpretativa e a participação cidadã dos estudantes. Com isso, foi necessário identificar as principais competências cognitivas e sociais desenvolvidas por meio do ensino de História, analisar as metodologias pedagógicas que potencializam essas habilidades e examinar a percepção de professores e alunos sobre o impacto da disciplina na formação cidadã. Realizou-se, então, uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio de um levantamento bibliográfico fundamentado em artigos científicos, livros e documentos educacionais que abordam a relação entre o ensino de História e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Diante disso, verificou-se que a disciplina de História, quando trabalhada com metodologias ativas e investigativas, promove uma aprendizagem significativa, possibilitando aos estudantes estabelecerem conexões entre passado e presente, interpretar diferentes perspectivas históricas e desenvolver senso crítico e autonomia intelectual. Onde foi possível concluir que a valorização de estratégias pedagógicas inovadoras e a formação continuada dos professores são fatores determinantes para ampliar os benefícios da disciplina, consolidando seu papel na construção de cidadãos reflexivos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: História. Pensamento Crítico. Formação Cidadã. Metodologias Ativas.

ABSTRACT
Considering that History teaching plays a fundamental role in shaping critical and conscious citizens, this study examines the contribution of this discipline to the development of essential skills in the final years of Elementary Education, aiming to understand how it fosters critical thinking, interpretative analysis, and students' civic participation. To this end, it was necessary to identify the main cognitive and social competencies developed through History teaching, analyze the pedagogical methodologies that enhance these skills, and examine the perception of teachers and students regarding the impact of the discipline on civic formation. A qualitative research was conducted through a bibliographic review based on scientific articles, books, and educational documents addressing the relationship between History teaching and the development of essential skills. The findings indicate that when History is taught using active and investigative methodologies, it promotes meaningful learning, enabling students to establish connections between past and present, interpret different historical perspectives, and develop critical thinking and intellectual autonomy. It was concluded that valuing innovative pedagogical strategies and continuous teacher training are key factors in expanding the benefits of the discipline, consolidating its role in the construction of reflective and engaged citizens.

KEYWORDS: History. Critical Thinking. Civic Formation. Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo abordar a importância da disciplina de História no desenvolvimento de habilidades essenciais nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando sua contribuição para a formação crítica e cidadã dos estudantes. O ensino de História, ao tratar de diferentes períodos históricos e processos sociais, oferece aos alunos uma oportunidade única de compreender a construção do passado e suas implicações no presente, permitindo a formação de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. Assim, ao estimular competências como a análise crítica de fontes, a argumentação e a capacidade de correlacionar informações,

a disciplina de História se torna um pilar essencial no processo educativo.

Visando investigar o impacto dessa disciplina no desenvolvimento de habilidades fundamentais, a pesquisa se justifica pela relevância da História na formação de cidadãos críticos e conscientes. Em um contexto em que a sociedade enfrenta desafios relacionados à desinformação e à falta de profundidade na interpretação de conteúdos, a pesquisa busca analisar de que maneira a História pode contribuir para a construção de um pensamento mais apurado e reflexivo. Além disso, o estudo se insere na discussão sobre como as metodologias de ensino podem ser mais eficazes na promoção dessas habilidades, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental, quando os alunos estão em uma fase crucial de desenvolvimento cognitivo e social. Portanto, a investigação não só enriquece o campo acadêmico com novas abordagens pedagógicas, mas também oferece subsídios para a formação de cidadãos mais críticos, aptos a compreender e participar ativamente da sociedade.

O problema central da pesquisa reside em entender de que forma a disciplina de História contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, como o pensamento crítico, a análise interpretativa e a cidadania. A hipótese central é que o ensino da História, ao promover o estudo de diferentes perspectivas históricas, favorece a formação de um pensamento crítico, sendo essencial para a construção de cidadãos capazes de refletir sobre as questões sociais e políticas que afetam o presente.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise interpretativa e da cidadania. De forma específica, busca-se identificar as principais habilidades cognitivas e sociais desenvolvidas por meio dessa disciplina, examinar as metodologias pedagógicas que potencializam essas habilidades e avaliar a percepção de professores e alunos sobre o impacto da História na formação de cidadãos críticos.

A metodologia adotada para esta pesquisa será de natureza qualitativa, com uma abordagem bibliográfica. Através de uma revisão da literatura acadêmica, será possível explorar os principais estudos que tratam da relação entre o ensino de História e o desenvolvimento de habilidades essenciais no contexto da educação básica. A análise será centrada em artigos, livros e documentos oficiais que discutem o papel da História no desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Esta abordagem permitirá uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e dos impactos dessa disciplina na formação dos estudantes.

No desenvolvimento deste artigo, o primeiro capítulo será dedicado à análise do ensino de História e seu impacto no desenvolvimento das habilidades essenciais, com ênfase nas competências cognitivas e sociais. O segundo capítulo tratará das metodologias e estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, explorando as práticas mais eficazes no contexto escolar. Por fim, o terceiro capítulo discutirá a percepção de professores e alunos sobre o impacto da História na formação cidadã, analisando como a disciplina contribui para a construção de uma consciência crítica e reflexiva tanto dentro quanto fora da sala de aula.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESSENCIAIS

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, indo além da memorização de datas e eventos para promover a construção de uma compreensão crítica sobre a sociedade. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa disciplina possibilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a análise interpretativa e a cidadania, auxiliando os alunos na interpretação dos acontecimentos históricos e sua relação com o presente. Através do estudo de diferentes contextos históricos e da reflexão sobre múltiplas perspectivas, os estudantes aprendem a questionar, argumentar e construir conhecimento de maneira autônoma. Diante disso, este capítulo busca explorar as principais competências desenvolvidas pelo ensino de História, as metodologias pedagógicas que potencializam esse processo e

o impacto da disciplina na formação cidadã dos alunos.

Habilidades desenvolvidas no ensino de História

O ensino de História desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma série de habilidades cognitivas, críticas e sociais.

No entanto, sua efetividade está diretamente relacionada às metodologias adotadas e à forma como o conhecimento histórico é abordado em sala de aula. De acordo com Oliveira e Caimi (2014), um dos desafios enfrentados pelos professores é a fragmentação dos objetivos e a falta de clareza sobre o que deve ser alcançado em cada etapa do ensino fundamental. Essa dificuldade resulta na predominância de métodos tradicionais de ensino, como a memorização de fatos históricos, o que limita a capacidade investigativa dos alunos.

Diante desse cenário, a valorização do papel ativo do estudante no processo de aprendizagem tem sido apontada como uma alternativa para promover um ensino mais significativo. Oliveira e Caimi (2014) enfatizam que a construção de noções e conceitos históricos deve permitir que os alunos estabeleçam conexões entre passado, presente e futuro. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento da metacognição, ou seja, o controle sobre os próprios processos de aprendizagem, aspecto fundamental para a formação intelectual. Da mesma forma, Delval (2002) destaca a importância de ensinar como o conhecimento histórico é produzido, levando os estudantes a explorar fontes, formular hipóteses e compreender os raciocínios dos historiadores.

Nesse sentido, o ensino de História também se mostra uma ferramenta poderosa para a formação da cidadania. Conforme exposto por Santos (2021), quando bem planejadas, as aulas da disciplina proporcionam aos alunos habilidades como análise crítica e reflexão sobre o passado, além da capacidade de interpretar situações sociais contemporâneas. Essa perspectiva é ainda mais relevante no contexto da inclusão escolar, onde práticas pedagógicas adequadas permitem que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente das discussões históricas. A pesquisa de Santos (2021) demonstrou que metodologias inclusivas favorecem o desenvolvimento de habilidades como criatividade e tomada de decisão, contribuindo para que os alunos compreendam conceitos fundamentais, como democracia e cidadania.

A História, além de oferecer uma visão ampliada sobre os acontecimentos passados, é também um meio pelo qual os estudantes constroem sua identidade individual e coletiva. De acordo com Pereira e Gomes (2022), a disciplina fortalece o senso de pertencimento e autonomia dos alunos, fazendo com que se percebam como agentes históricos ativos, capazes de transformar sua realidade. Esse aspecto é crucial, pois permite que os estudantes compreendam as influências culturais e sociais que moldam suas trajetórias, além de estimulá- los a questionar as estruturas existentes.

No entanto, para que o ensino de História realmente cumpra esse papel formativo, é fundamental que ele ultrapasse a simples transmissão de conteúdos. Como destaca Santos (2024), a consciência histórica deve ser estimulada de forma dinâmica, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre o passado e o presente. Essa abordagem vai ao encontro da necessidade de se trabalhar diferentes temporalidades, bem como de problematizar eventos históricos para estimular o pensamento crítico. Além disso, o autor aponta que a historiografia deve ser utilizada como ferramenta para ampliar a compreensão sobre as intenções e ações humanas ao longo do tempo.

Outra questão relevante é a interseção entre as abordagens tradicionais e ampliadoras no ensino da disciplina. Conforme observado por Santos (2024), enquanto a abordagem tradicional se concentra na estruturação institucional do conhecimento histórico, a ampliadora busca incorporar práticas reflexivas e inclusivas. Essa combinação se mostra essencial para promover um aprendizado significativo e estimular a autonomia intelectual dos estudantes. Além disso, a interdisciplinaridade surge como um elemento enriquecedor, permitindo que conceitos históricos sejam analisados sob

diferentes perspectivas, como as oferecidas pela sociologia, psicologia e filosofia.

Por outro lado, as limitações impostas pelo modelo curricular vigente também representam um desafio significativo. Barbosa, Lastoria e Carniel (2019) argumentam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não promove uma inovação efetiva no ensino de História, mantendo uma abordagem eurocêntrica e positivista. Segundo os autores, a introdução do ensino por competências dentro da BNCC tem um caráter adaptativo, voltado mais para a formação de indivíduos aptos ao mercado de trabalho do que para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Essa crítica se relaciona com a necessidade de repensar o ensino da disciplina, garantindo que ele cumpra seu papel formador e não apenas informativo.

Além disso, a falta de formação adequada dos professores também compromete a qualidade do ensino. Oliveira e Caimi (2014) apontam que os cursos de licenciatura sobrecarregam os futuros docentes com conteúdos históricos extensos, sem dar a devida atenção às competências pedagógicas. Essa lacuna resulta em dificuldades para a aplicação de estratégias criativas e interdisciplinares, o que reforça a permanência de métodos tradicionais em sala de aula. Nesse contexto, Santos (2021) sugere que a formação continuada dos professores pode ser um caminho para superar essas dificuldades, proporcionando maior suporte para a implementação de práticas inclusivas e investigativas.

A superação desses desafios passa, portanto, pela adoção de novas metodologias de ensino. Oliveira e Caimi (2014) defendem a utilização de abordagens investigativas, em que os livros didáticos sejam tratados como fontes de pesquisa, incentivando os alunos a questionarem diferentes narrativas históricas. Essa estratégia não apenas enriquece a aprendizagem, mas também desenvolve a capacidade dos estudantes de interpretar criticamente os conteúdos apresentados.

Em consonância com essa ideia, Pereira e Gomes (2022) ressaltam que a análise de múltiplas perspectivas é uma das habilidades essenciais desenvolvidas no ensino de História. Os estudantes devem ser incentivados a confrontar diferentes versões dos acontecimentos históricos, argumentar de maneira fundamentada e identificar possíveis manipulações presentes nas fontes de informação. Esse processo é indispensável para a formação de cidadãos conscientes e preparados para atuar na sociedade de maneira crítica e responsável.

Dessa forma, o ensino de História, quando estruturado a partir de metodologias ativas e inclusivas, contribui para o desenvolvimento de diversas competências. Além de favorecer o pensamento crítico e a compreensão das múltiplas temporalidades, ele fortalece a identidade individual e coletiva dos alunos e os prepara para o exercício da cidadania. No entanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário superar desafios estruturais, como a fragmentação curricular e a insuficiência na formação docente. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, aliada à valorização da história como um campo de conhecimento dinâmico e investigativo, é o caminho para tornar a disciplina um instrumento verdadeiramente transformador no processo educacional.

Metodologias e estratégias pedagógicas no ensino de História

O ensino de História no Brasil tem sido marcado por diversas metodologias e estratégias pedagógicas que visam não apenas transmitir conteúdos, mas também promover a formação crítica e reflexiva dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos mais relevantes para a organização e direcionamento do currículo de História, proporcionando um quadro teórico que busca garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento de competências essenciais. Ralejo, Mello e Amorim (2021) argumentam que a BNCC pode ser um instrumento poderoso, permitindo que o ensino de História se aproxime da realidade dos alunos, desde que se possibilite um espaço de diálogo e protagonismo para ambos, professores e alunos. Nesse sentido, o ensino de História deve ser um campo aberto à reflexão, onde as relações entre currículo, conhecimento histórico e as experiências vividas pelos alunos se encontram.

Uma das abordagens que têm ganhado destaque no ensino de História é a utilização das

fontes históricas e a análise de documentos. A partir dessas fontes, os alunos podem compreender o passado de uma forma mais dinâmica, não como um simples relato de eventos, mas como um campo de investigação e debate. Para Schmidt (2014), a cultura histórica, que se relaciona com a memória histórica, é um componente essencial nesse processo. Ele destaca que a cultura histórica não é apenas um produto de estudo acadêmico, mas está imbricada nas práticas cotidianas, nas produções artísticas e nas lutas políticas, influenciando diretamente a maneira como o conhecimento histórico é absorvido e utilizado. A proposta de uma aprendizagem histórica que envolva a reflexão crítica sobre essas fontes é fundamental para a formação da consciência histórica do aluno, uma habilidade que vai além da mera memorização de fatos.

Além disso, o uso de metodologias ativas tem sido uma tendência crescente no ensino de História. Essas metodologias envolvem os alunos de forma mais participativa, incentivando- os a ser protagonistas de sua própria aprendizagem. A utilização de debates, resolução de problemas e projetos de pesquisa são exemplos de estratégias que visam promover uma aprendizagem mais autônoma e significativa. Schmidt e Rüsen (2017) destacam a importância da Didática da História, que deve ser pensada como uma ferramenta para a construção de um conhecimento histórico mais profundo e integrado com a vida cotidiana dos alunos. O ensino de História, portanto, não deve se restringir ao ensino de conceitos e datas, mas deve envolver os alunos em um processo de construção ativa de significados.

A tecnologia, por sua vez, tem desempenhado um papel crucial na modernização do ensino de História, especialmente com a crescente presença de ferramentas digitais nas escolas. Sosa e Tavares (2013) argumentam que as tecnologias, como os laboratórios de informática e a internet, podem potencializar a aprendizagem histórica, oferecendo novas formas de interação com o conteúdo. Contudo, é fundamental que os professores saibam utilizar essas ferramentas de maneira estratégica, para que os alunos não apenas consumam conteúdos, mas se envolvam com eles de forma crítica e reflexiva. Nesse cenário, a tecnologia deve ser vista como uma aliada do ensino de História, mas não como uma substituta das metodologias tradicionais, como a análise crítica de documentos e fontes.

O ensino de História local também merece destaque como uma estratégia pedagógica importante. Barros (2009) propõe que o estudo da História local seja um ponto de partida para o ensino de História, pois ele permite que os alunos estabeleçam uma conexão mais imediata com o conteúdo, vinculando-o às suas experiências de vida. A História local oferece um contexto mais próximo, o que facilita a compreensão das relações sociais e culturais que moldam a identidade dos alunos. Esse tipo de abordagem contribui para a construção de uma consciência histórica que não é apenas global, mas também profundamente enraizada na realidade local.

Por outro lado, é necessário que o ensino de História considere as múltiplas dimensões da cultura histórica. De acordo com Schmidt (2014), a cultura histórica possui três dimensões fundamentais: a estética, a política e a cognitiva. A estética se manifesta através das produções artísticas, a política reflete as relações de poder e a cognitiva está ligada à ciência histórica e à construção do conhecimento histórico. Essas dimensões são interdependentes e devem ser integradas ao processo pedagógico para proporcionar uma aprendizagem mais completa e rica. O ensino de História deve, portanto, ser visto como um espaço multifacetado, que envolve diversas formas de produção e apropriação do conhecimento histórico.

Por fim, as metodologias e estratégias pedagógicas no ensino de História devem ser pensadas de forma a promover uma aprendizagem ativa, reflexiva e contextualizada. O uso de fontes históricas, metodologias ativas, tecnologias e o estudo da História local são componentes essenciais nesse processo, pois contribuem para a formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva. A integração desses elementos possibilita uma abordagem mais completa e significativa do ensino de História, alinhada às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea. Assim, o ensino de História

se configura não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas como uma ferramenta de formação cidadã, que prepara os alunos para atuar de forma consciente e crítica no mundo em que vivem.

O Impacto do Ensino de História na Formação Cidadã dos Estudantes

O ensino de História desempenha um papel essencial na formação cidadã dos estudantes, fornecendo-lhes ferramentas para interpretar criticamente o mundo ao seu redor. A disciplina não se limita à transmissão de fatos históricos, mas permite que os alunos compreendam processos sociais, políticos e econômicos que moldam a sociedade. Como destacam Silva Júnior e Guimarães (2013), a escola tem a responsabilidade de ampliar a reflexão dos jovens sobre política, cidadania e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma cultura democrática e participativa.

No entanto, pesquisas demonstram que muitos estudantes demonstram desinteresse e ceticismo em relação à política. O estudo de Silva Júnior e Guimarães (2013) identificou que, especialmente em contextos rurais, os jovens têm uma postura apolítica e mostram descrença nas instituições. Esse afastamento do debate político reflete uma lacuna no ensino de História, que muitas vezes falha em conectar o passado às dinâmicas sociais do presente. A valorização de direitos individuais, em detrimento dos direitos coletivos, também indica a necessidade de um ensino mais crítico e reflexivo sobre cidadania.

Nesse contexto, a disciplina de História surge como um elemento fundamental para promover a consciência cidadã, principalmente ao estimular o pensamento crítico. Conforme argumenta Vieira (2023), o ensino da disciplina deve ajudar os alunos a se perceberem como sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade em que vivem. Essa abordagem possibilita que os estudantes desenvolvam empatia e respeito à diversidade, associando eventos históricos a problemas contemporâneos, como desigualdade social e direitos humanos.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que os professores adotem práticas pedagógicas inovadoras e conectadas à realidade dos alunos. Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020) ressaltam que o uso de tecnologias digitais no ensino de História pode tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Ferramentas como Kahoot e EdPuzzle não apenas aumentam o interesse dos estudantes, mas também reforçam a relevância da História para a construção da cidadania. Além disso, a interação digital favorece a colaboração entre os alunos, promovendo debates e fortalecendo a capacidade argumentativa.

Ainda assim, há desafios na efetivação de um ensino de História verdadeiramente transformador. Silva (2022) destaca que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos oficiais enfatizarem a formação cidadã, há uma desconexão entre as diretrizes educacionais e a prática pedagógica cotidiana. A disciplina muitas vezes é reduzida a uma abordagem conteudista, que prioriza a memorização de datas e eventos em detrimento da reflexão crítica. Essa limitação compromete o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, dificultando sua capacidade de compreender o impacto dos acontecimentos passados no presente.

Além da estrutura curricular, a formação dos professores também influencia a maneira como a História é ensinada. Vieira (2023) aponta que muitos docentes enfrentam dificuldades devido a uma formação deficiente, que privilegia conteúdos históricos sem oferecer estratégias pedagógicas inovadoras. A ausência de metodologias investigativas e interdisciplinares restringe as possibilidades de aprendizado, impedindo que os alunos se engajem de maneira ativa com o conhecimento histórico.

Por outro lado, quando bem conduzido, o ensino de História pode oferecer uma perspectiva ampliada sobre a cidadania e a democracia. De acordo com Silva (2022), a disciplina permite que os alunos rompam com a ideia de um "presente contínuo", compreendendo que as transformações sociais ocorrem dentro de um contexto histórico mais amplo. Esse entendimento fortalece a capacidade dos estudantes de analisar criticamente discursos políticos, identificar manipulações da informação e atuar como cidadãos mais conscientes e participativos.

A influência do ensino de História não se limita ao ambiente escolar, mas se estende para a vida social dos estudantes. Conforme demonstrado por Silva Júnior e Guimarães (2013), a disciplina é valorizada pelos jovens como um meio de compreender sua identidade e seu papel na sociedade. Quando incentivados a estabelecer conexões entre diferentes períodos históricos, os alunos reconhecem a importância da História para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa percepção reforça o papel da escola como espaço de formação política e social, onde os estudantes podem desenvolver um pensamento crítico voltado para a transformação da realidade.

A interdisciplinaridade também aparece como um fator determinante para fortalecer a relação entre História e cidadania. Vieira (2023) ressalta que a utilização de recursos lúdicos e investigativos, como filmes, entrevistas e análise de imagens, aproxima os conteúdos da realidade dos alunos. Ao relacionar eventos históricos com contextos contemporâneos, essas práticas ajudam os estudantes a compreenderem os mecanismos de poder e exclusão que ainda operam na sociedade. Dessa forma, o ensino de História se torna uma ferramenta para a construção de cidadãos mais críticos e engajados.

Outra dimensão relevante é a relação entre o ensino de História e os valores democráticos. Segundo Silva (2022), a disciplina desempenha um papel crucial na sustentação da democracia, ao estimular a empatia e o respeito à diversidade. O estudo da História permite que os alunos compreendam a evolução dos direitos humanos e os desafios enfrentados para sua consolidação, promovendo um maior engajamento na defesa desses valores. Esse processo é fundamental para garantir que os jovens desenvolvam uma consciência cidadã baseada na participação ativa e no compromisso com a justiça social.

Apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas, há caminhos para tornar o ensino de História mais significativo para os estudantes. Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020) apontam que os professores desempenham um papel essencial como mediadores do conhecimento, sendo responsáveis por estimular o protagonismo dos alunos. O uso de metodologias ativas, aliadas a uma abordagem investigativa, pode contribuir para um aprendizado mais profundo e engajador, capaz de transformar a percepção dos estudantes sobre seu papel na sociedade.

Por fim, é evidente que a História, quando ensinada de forma crítica e reflexiva, desempenha um papel fundamental na formação da cidadania. A disciplina permite que os estudantes compreendam as estruturas de poder e exclusão, além de incentivá-los a atuar de maneira consciente na sociedade. No entanto, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é necessário superar desafios como a fragmentação curricular, a falta de formação 11 docente e a permanência de métodos tradicionais. Apenas por meio de um ensino que priorize a investigação, a interdisciplinaridade e a participação ativa dos alunos será possível transformar a História em uma verdadeira ferramenta de emancipação social e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, ficou evidente que a disciplina de História desempenha um papel fundamental na formação dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo deste estudo, buscou-se compreender de que maneira o ensino de História contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a análise interpretativa e a formação cidadã. Para isso, foram investigadas as metodologias pedagógicas utilizadas e a percepção de professores e alunos sobre a importância da disciplina no contexto educacional.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível demonstrar a relevância da História na formação de cidadãos críticos e conscientes. O problema de pesquisa, que questionava de que forma a disciplina auxilia na construção de habilidades essenciais, foi respondido ao evidenciar que a abordagem histórica permite aos estudantes estabelecerem conexões entre diferentes temporalidades, analisar múltiplas perspectivas e interpretar informações de maneira refle-

xiva. Além disso, a pesquisa destacou que metodologias ativas, como o uso de fontes históricas e tecnologias digitais, potencializam ainda mais esse processo de aprendizagem.

No decorrer do estudo, constatou-se que o ensino de História não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece sua capacidade de participação social. A compreensão da trajetória histórica possibilita que os estudantes compreendam melhor as estruturas sociais e políticas em que estão inseridos, favorecendo o desenvolvimento da consciência cidadã. No entanto, algumas limitações foram identificadas, como a permanência de métodos tradicionais e a falta de formação adequada para professores, o que pode comprometer a efetividade do ensino da disciplina.

Assim, este estudo contribui para a reflexão sobre a importância de estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de História, destacando que a disciplina deve ser trabalhada de forma dinâmica e crítica. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos que analisem o impacto de metodologias específicas no ensino de História, bem como investigações sobre a influência da formação docente na qualidade do ensino dessa disciplina. Além disso, pesquisas que explorem a relação entre o ensino de História e o engajamento cívico dos estudantes podem trazer contribuições valiosas para a área educacional. 1 2 Dessa maneira, reafirma-se que o ensino de História tem um papel transformador na educação básica, sendo essencial para a construção de um pensamento crítico e reflexivo nos alunos. A adoção de abordagens inovadoras e a valorização da interdisciplinaridade podem tornar essa disciplina ainda mais relevante no processo formativo, garantindo que os estudantes não apenas compreendam o passado, mas também sejam capazes de atuar de maneira consciente na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. Faces da História, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. Criar Educação, v. 2, n. 2, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?. Interações (Campo Grande), v. 15, p. 89-99, 2014.

PESTANA, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. Acta Educ., Maringá , v. 42, e52049, 2020 . Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-

5 2012020000100213&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 fev. 2025. Epub 01-Abr- 2 020. https://doi.org/10.4025/actascieduc. v42i1.52049.

PEREIRA, Heloísa; GOMES, Juliana Paula de Oliveira. A importância do ensino de história na formação do estudante como indivíduo. Veredas da História, v. 15, n. 1, 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. Educar em Revista, v. 37, p. e77056, 2 021.

SANTOS, Eduardo Schutz dos. Ensino de História e inclusão: um caminho para a cidadania. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista Nupem, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. Intelligere, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60–76, 2017.

SILVA, A. R. Os parâmetros do ensino de História e a formação cidadã e do pensamento crítico do estudante do ensino fundamen-

tal anos finais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2022.
1 3

SI LVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARAES, Selva. Ensino de história e formação cidadã: um estudo com jovens estudantes em escolas no meio rural e urbano. Práxis

Educativa, Ponta Grossa , v. 08, n. 01, p. 197-218, abr. 2013 . Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809- 4 3092013000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 fev. 2025.

SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de história e novas tecnologias. Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 6, p. 822-832, 2013

VIEIRA, Lilian Maisa Santos et al. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: didática e práticas de ensino para a construção de um cidadão crítico. Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2023.

INCLUSÃO NO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA

RESUMO
A inclusão de alunos no espectro do transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas regulares é um desafio crescente para os sistemas educacionais. Este artigo analisa as principais barreiras, estratégias pedagógicas e políticas públicas relacionadas à inclusão desses estudantes, considerando suas particularidades comunicativas, sociais e cognitivas. Por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, fundamentada em pesquisas recentes e legislações brasileiras, discute-se a importância da formação docente, adaptações curriculares e o papel da família no processo inclusivo. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legislativos e da ampliação do acesso, persistem dificuldades na efetivação da inclusão, que demandam articulação entre escola, família e comunidade, bem como investimentos em formação especializada e recursos pedagógicos adequados. Conclui-se que a inclusão de alunos com TEA requer uma abordagem multidisciplinar e sensível à diversidade, visando o desenvolvimento integral desses estudantes e a construção de ambientes escolares acolhedores e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar, transtorno do espectro autista, educação inclusiva, formação docente, adaptações curriculares.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um compromisso ético, pedagógico e social que busca garantir o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem em escolas regulares, respeitando suas singularidades (Mantoan, 2006). Dentro desse contexto, a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) apresenta desafios específicos, devido às características próprias do transtorno, que afetam a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçam o direito à educação inclusiva, assegurando a matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas regulares e a oferta de atendimento educacional especializado (AEE)

(Brasil, 2015). Contudo, a implementação efetiva dessas garantias enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, infraestrutura e recursos pedagógicos, especialmente para alunos com TEA.

Este artigo busca aprofundar a análise da inclusão escolar de estudantes no espectro do autismo, identificando os principais desafios e práticas pedagógicas recomendadas, bem como refletindo sobre o papel das políticas públicas e da família nesse processo. Para tanto, realiza-se uma revisão bibliográfica qualitativa, com base em fontes acadêmicas, legislativas e relatórios institucionais.

REVISÃO DE LITERATURA

Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental complexa que afeta o desenvolvimento típico das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais do indivíduo. Conforme descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (2014), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses ou atividades. Essa diversidade sintomática faz com que o espectro seja altamente heterogêneo, o que significa que os níveis de funcionamento e as necessidades de apoio variam significativamente entre os indivíduos diagnosticados.

Cada pessoa com TEA apresenta um perfil único, no qual desafios e habilidades coexistem de formas específicas. Por exemplo, alguns podem apresentar dificuldades severas na fala e no contato social, enquanto

outros têm linguagem verbal preservada, porém encontram obstáculos na compreensão e uso da comunicação social contextual. Além disso, é comum que indivíduos com autismo manifestem hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais — como sons, luzes, texturas e cheiros — o que pode provocar desconforto intenso e influenciar diretamente seu comportamento e bem-estar no ambiente escolar (Grandin & Scariano, 1986).

Tal heterogeneidade demanda que o ambiente educacional seja cuidadosamente adaptado para acolher essas particularidades. A rigidez nas rotinas e a previsibilidade são aspectos que costumam oferecer segurança aos alunos com TEA, minimizando a ansiedade e favorecendo o aprendizado (Kanner, 1943). Para isso, práticas pedagógicas estruturadas, com uso de recursos visuais e estratégias que respeitem o tempo e o ritmo do estudante, são essenciais para promover sua inclusão efetiva.

Segundo Silva e Souza (2017), compreender o TEA vai além do diagnóstico clínico; implica reconhecer as singularidades cognitivas, emocionais e comportamentais que moldam a experiência de cada aluno dentro da escola. Esse entendimento é crucial para a elaboração de intervenções educacionais individualizadas, que respeitem o potencial de desenvolvimento de cada criança ou adolescente, fortalecendo sua autonomia e participação social.

Educação Inclusiva e Alunos com TEA

A educação inclusiva ultrapassa o simples ato de matricular alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; ela implica em assegurar que esses estudantes tenham acesso real e efetivo às oportunidades de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas adaptadas que valorizem suas singularidades e promovam sua plena participação no ambiente escolar. Conforme destaca Mantoan (2006), a inclusão deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que envolve a modificação das estruturas, metodologias e atitudes escolares para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver juntos.

No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão requer abordagens específicas, dado o impacto que o transtorno tem sobre a comunicação, interação social e padrões de comportamento. Mesibov, Shea e Schopler (2005) enfatizam a importância do ensino estruturado, que organiza o ambiente de aprendizagem de forma previsível e organizada, o uso de recursos visuais para facilitar a compreensão e a comunicação, e o oferecimento de suporte individualizado que respeite as necessidades e ritmos de cada estudante. Tais estratégias ajudam a reduzir a ansiedade, promovem a autonomia e facilitam o desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, Barros e Cardoso (2019) destacam que a comunicação alternativa e aumentativa (CAA), que inclui o uso de símbolos, imagens, dispositivos eletrônicos e outras tecnologias assistivas, é fundamental para permitir que alunos com TEA expressem suas necessidades, pensamentos e sentimentos. O uso dessas ferramentas potencializa a interação social e contribui para a construção da autonomia do aluno, aspectos essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Assim, o ambiente educacional precisa ser preparado para integrar essas tecnologias de maneira eficaz, garantindo acessibilidade e suporte contínuo.

Por fim, para que a inclusão de alunos com TEA seja realmente significativa, é necessário que a escola desenvolva uma cultura acolhedora e colaborativa, que envolva não apenas professores, mas toda a comunidade escolar, além das famílias e profissionais especializados. Somente dessa forma será possível construir uma educação inclusiva que reconheça e valorize a diversidade como fonte de aprendizagem e crescimento para todos (UNESCO, 2009).

Políticas Públicas e Legislação

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a oferta de atendimento educacional especializado na própria escola, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência (Brasil, 2008). Essa política reforça a necessidade de adaptações curriculares e de formação continuada para os profissionais da educação.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)

é outro marco fundamental, que garante não só o acesso, mas também o direito à participação plena e efetiva na vida escolar, vedando qualquer forma de discriminação (Brasil, 2015).

Estrutura do sistema docente para o atendimento de crianças TEA

A organização do sistema docente para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma estrutura articulada que considere a complexidade das necessidades educacionais desses alunos e promova práticas pedagógicas inclusivas e especializadas. A formação, a capacitação continuada, o suporte técnico e a colaboração entre profissionais constituem pilares fundamentais para a efetividade do atendimento escolar a essa população.

Primeiramente, a formação inicial dos professores deve contemplar conteúdos específicos sobre o TEA, suas características e estratégias pedagógicas adaptadas, preparando os educadores para reconhecer e responder às necessidades singulares desses alunos. A ausência dessa formação muitas vezes gera insegurança e dificuldade na gestão da diversidade em sala de aula (Santos & Silva, 2018). Portanto, cursos de graduação em pedagogia e áreas afins precisam incorporar disciplinas que abordem a neurodiversidade, as práticas inclusivas e o uso de recursos didáticos e tecnológicos adaptados.

Além da formação inicial, a capacitação continuada é essencial para que os professores possam atualizar conhecimentos, trocar experiências e refletir criticamente sobre suas práticas. A participação em cursos, workshops e grupos de estudo focados no atendimento a alunos com TEA contribui para o desenvolvimento de competências específicas, como a utilização de sistemas de comunicação alternativa, o manejo comportamental e o planejamento de atividades individualizadas (Oliveira & Castro, 2020).

Outro aspecto relevante da estrutura docente é o suporte técnico especializado, que inclui o trabalho integrado de profissionais como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e professores de apoio. Essa equipe multiprofissional atua em parceria com o professor regente, auxiliando na avaliação das necessidades do aluno, no desenvolvimento de adaptações curriculares e no acompanhamento do progresso (Brasil, 2008). A presença desses profissionais na escola é um fator determinante para a qualidade do atendimento e
para o sucesso da inclusão.

A organização da escola também deve prever tempos e espaços adequados para a articulação entre os docentes e os especialistas, promovendo a troca de informações e a construção conjunta de estratégias pedagógicas. Reuniões periódicas, elaboração de planos educacionais individualizados e avaliações colaborativas são práticas que fortalecem o atendimento e asseguram a coerência das ações (Mantoan, 2006).

Finalmente, é fundamental que o sistema docente seja sensibilizado para a importância da empatia, do respeito à diversidade e do compromisso ético com a inclusão, considerando o aluno com TEA como protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa postura contribui para a criação de um ambiente escolar acolhedor, onde as diferenças são valorizadas e o potencial de cada criança é estimulado (Mesibov, Shea & Schopler, 2005).

Em síntese, a estrutura do sistema docente para o atendimento de crianças com TEA requer uma combinação de formação qualificada, capacitação continuada, suporte técnico especializado e uma cultura escolar colaborativa e inclusiva. Somente assim será possível garantir o direito dessas crianças a uma educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento integral e sua participação ativa na comunidade escolar.

PRÁTICAS EFETIVAS

A partir da análise sistemática de uma ampla gama de materiais acadêmicos, legais e institucionais publicados entre 2000 e 2023, este estudo identificou um conjunto de práticas pedagógicas e organizacionais que se destacam como eficazes para a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. A busca realizada em bases de dados renomadas, como Scielo,
Google Scholar e CAPES, utilizando descritores específicos como “inclusão escolar”, “espectro do autismo” e “formação docente”, permitiu reunir um panorama atualizado e

fundamentado das estratégias que contribuem para a efetividade do processo inclusivo.

Dentre as práticas apontadas, destaca-se a necessidade de planejamento pedagógico individualizado, que considere as características únicas de cada aluno no espectro. Esse planejamento inclui adaptações curriculares, flexibilização dos objetivos de aprendizagem e a definição de metas realistas e significativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Melo et al., 2020). O uso de planos educacionais individualizados (PEI) tem se mostrado uma ferramenta importante para organizar essas adaptações e monitorar o progresso do estudante, garantindo a articulação entre professores, familiares e demais profissionais envolvidos.

Outra prática efetiva refere-se à utilização de recursos visuais e estratégias de ensino estruturado, que ajudam a organizar as informações e minimizar a ansiedade dos alunos com TEA. De acordo com Mesibov, Shea e Schopler (2005), a estruturação do ambiente, por meio de rotinas claras, espaços delimitados e materiais de apoio visual, favorece a compreensão e a autonomia dos estudantes. Essa abordagem facilita a transição entre atividades e a comunicação, promovendo um ambiente escolar mais previsível e acolhedor.

A incorporação de tecnologias assistivas e sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) também é ressaltada como fundamental para ampliar as formas de expressão e interação social dos alunos autistas (Barros & Cardoso, 2019). Ferramentas como tablets, aplicativos específicos, pranchas de comunicação e softwares adaptados contribuem para superar barreiras comunicacionais, permitindo que o estudante participe ativamente das atividades escolares.

A formação e o suporte aos professores são imprescindíveis para que essas práticas sejam aplicadas de forma consistente e qualificada. Programas de capacitação continuada que combinam teoria e prática, além da promoção de espaços de troca e reflexão entre os docentes, fortalecem a competência profissional e a confiança para lidar com a diversidade (Oliveira & Castro, 2020). A colaboração entre a equipe pedagógica e os especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, possibilita uma abordagem multidisciplinar, que enriquece o atendimento e contribui para o desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, o envolvimento da família no processo educacional é um componente essencial.

Estratégias que promovem a parceria entre escola e família, com comunicação constante e compartilhamento de informações, ampliam o suporte ao aluno e favorecem a continuidade das intervenções fora do ambiente escolar (Duarte & Alves, 2015).

Por fim, a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e estimule a participação de todos os estudantes, constitui um alicerce para o sucesso das práticas pedagógicas. A sensibilização da comunidade escolar e o combate ao preconceito são ações fundamentais para construir ambientes seguros, respeitosos e motivadores, onde o aluno com TEA possa desenvolver seu potencial plenamente (UNESCO, 2009).

Em suma, as práticas efetivas para a inclusão de alunos com TEA são aquelas que articulam planejamento individualizado, uso de recursos visuais e tecnológicos, formação docente contínua, trabalho interdisciplinar e participação ativa da família e da comunidade escolar. Esse conjunto integrado de ações contribui para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

DISCUSSÃO

Barreiras à Inclusão

A inclusão de alunos com TEA enfrenta barreiras múltiplas. A ausência de formação adequada dos professores é frequentemente apontada como uma das principais dificuldades, dificultando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes (Souza & Souza, 2017). Além disso, a infraestrutura escolar nem sempre está preparada para atender às necessidades específicas desses estudantes, que demandam ambientes estruturados e recursos adaptados (Sassaki, 2010).

O preconceito e a falta de sensibilização da comunidade escolar também compreme-

tem o processo inclusivo, gerando isolamento e dificuldades de socialização para os alunos com autismo (Carvalho, 2008).

Estratégias Pedagógicas Inclusivas

Práticas pedagógicas eficazes para alunos com TEA incluem a utilização de recursos visuais, a estruturação clara das atividades, a adaptação do currículo e o uso de tecnologias assistivas (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). O ensino individualizado, associado a estratégias de reforço positivo e ao desenvolvimento de habilidades sociais, contribui para o progresso acadêmico e emocional desses estudantes (Barros & Cardoso, 2019).

A colaboração entre profissionais da escola, família e especialistas é essencial para planejar e implementar ações que atendam às necessidades específicas de cada aluno (Mantoan, 2006).

Papel da Família e da Comunidade

A participação da família no processo educativo é crucial, não apenas para a continuidade das estratégias pedagógicas em casa, mas também para o fortalecimento do vínculo entre aluno, escola e comunidade (Duarte & Alves, 2015). As famílias frequentemente enfrentam dificuldades para acessar informações e serviços, o que reforça a necessidade de políticas públicas que promovam o suporte integral.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos no espectro do autismo nas escolas regulares é uma dimensão fundamental da educação inclusiva, que requer uma abordagem multidisciplinar, investimentos em formação docente e adaptação do ambiente escolar. Embora o Brasil tenha avançado significativamente em termos legislativos e de políticas públicas, a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos que demandam esforços conjuntos da escola, família e sociedade.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades do TEA e a valorização da diversidade como princípio educativo são caminhos indispensáveis para garantir o direito de todos à educação de qualidade. Além disso, a articulação entre políticas públicas, formação de professores e recursos pedagógicos especializados é essencial para transformar a inclusão em realidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

.

BARROS, M. R.; CARDOSO, D. R. Comunicação alternativa e aumentativa na inclusão escolar de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 3, p. 421435, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, R. E. Inclusão: a urgência de uma nova ética educacional. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORDEIRO, L. L.; NUNES, F. S. Formação docente e autismo: desafios na inclusão escolar.

Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 169, p. 349-368, 2018.

DUARTE, F. M.; ALVES, R. G. A participação familiar na inclusão de alunos com autismo.

Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 45-60, 2015.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. Emergence: Labeled Autistic. Novato: Arena Press, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é?

Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, A. M. et al. Formação continuada de professores para inclusão de alunos com TEA. Revista Educação e Pesquisa, v. 46, e200456, 2020.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
SOUZA, M. S.; SOUZA, L. R. Formação docente e inclusão escolar: um estudo sobre a preparação para o ensino de alunos com autismo. Revista Educação Especial, v. 30, n. 56, p. 123-138, 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ministério da Educação, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer, 2005.

OLIVEIRA, F.; CASTRO, L. Capacitação docente e práticas inclusivas no atendimento ao aluno com autismo. Revista de Educação Inclusiva, v. 12, n. 2, p. 150-164, 2020.

SANTOS, A.; SILVA, R. Formação docente e desafios no atendimento a alunos com TEA. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 169, p. 380-400, 2018.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

SABRINA TAMAROZZI

RESUMO
Este artigo explora a importância do brincar na Educação Infantil, destacando suas implicações no desenvolvimento integral das crianças. No passado, a Educação Infantil era restrita a cuidados básicos, como alimentação e higiene. No entanto, a evolução das pesquisas e teorias educacionais levou a uma compreensão mais profunda sobre o papel dessa fase da educação. Atualmente, é reconhecido que a Educação Infantil não apenas garante a qualidade de vida, mas também é um direito fundamental, com um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A prática do brincar, em particular, surge como um componente central no planejamento pedagógico da Educação Infantil. A brincadeira não é apenas uma atividade de lazer ou diversão, mas uma ferramenta poderosa de aprendizagem e interação, essencial para o desenvolvimento das diversas dimensões da criança. Piaget, por exemplo, ressaltou a importância das interações e da ação da criança sobre o mundo e seus objetos, sendo o brincar uma forma de experimentação e de construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva, o brincar não é visto apenas como uma atividade recreativa, mas como uma forma natural de aprendizagem, onde a criança experimenta, imagina e constrói significados sobre o mundo ao seu redor. Em suma, o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo um direito que deve ser garantido por todos os ambientes educacionais. É através da brincadeira que a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, adquirindo as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da vida adulta. Portanto, é essencial que o brincar seja introduzido desde os primeiros meses de vida e que as atividades lúdicas sejam planejadas de forma cuidadosa e inclusiva. O compromisso com o brincar não deve ser visto como uma opção, mas como uma necessidade para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa, onde todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, desenvolvimento infantil, ludicidade, brincadeira, inclusão, aprendizagem

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Infantil era predominantemente associada ao cuidado básico das crianças, como a alimentação e a higiene. No entanto, as investigações e os avanços nas teorias educacionais e psicológicas têm alterado profundamente a forma como entendemos e tratamos esse momento de vida tão crucial. Antigamente, acreditava-se que o papel da educação infantil estava mais centrado na promoção do bem-estar físico das crianças, mas com a evolução das pesquisas, foi possível compreender que essa fase de desenvolvimento tem um impacto profundo nas competências cognitivas, emocionais e sociais da criança. Esse movimento resultou na concepção da Educação Infantil como um direito da criança, com a missão de assegurar qualidade de vida e promover um desenvolvimento integral, no qual a criança ocupa um lugar de destaque no planejamento curricular. Nesse novo cenário, o brincar emerge como um dos eixos mais importantes para o aprendizado e o desenvolvimento infantil, não mais visto apenas como uma atividade de lazer, mas como uma ferramenta essencial para a formação plena do ser humano.

O brincar, portanto, se configura como uma prática que permite à criança explorar o mundo ao seu redor, aprender sobre si mesma, interagir com os outros e, principalmente, construir significado para as suas vivências e experiências. Este artigo busca explorar a relevância do brincar na formação integral da criança, abordando suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Além disso, é essencial refletir sobre a necessidade de ambientes pedagógicos que favoreçam e incentivem o brincar de maneira significativa, com vistas

a proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, especialmente aquelas que enfrentam desafios maiores devido à deficiência, transtornos ou outras dificuldades.

Outro aspecto importante abordado pelo artigo é a influência cultural das brincadeiras. No Brasil, muitas das brincadeiras infantis carregam influências de diferentes culturas, como as africanas, indígenas e europeias, tornando-se um patrimônio cultural importante. Brincadeiras tradicionais, como esconde-esconde, amarelinha, pião e cabra-cega, não apenas proporcionam diversão, mas também contribuem para a construção da identidade cultural das crianças e para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e sociais. Além disso, a música e a dança presentes nessas brincadeiras desempenham um papel significativo no desenvolvimento da expressão corporal e da criatividade.

O SIGNIFICADO DO BRINCAR

Embora o termo "brincar" possa ser facilmente associado a diversão e entretenimento, sua compreensão dentro da Educação Infantil vai além disso. Segundo o Dicionário Aurélio (2003), brincar é definir-se pela atividade de entreter-se ou divertir-se com algo, geralmente com caráter infantil. No entanto, o brincar se caracteriza por ser uma ação livre e autônoma da criança, que tem a capacidade de escolher e desenvolver o jogo, seus próprios papéis e as regras, oferecendo, assim, uma oportunidade única de se expressar, experimentar emoções e aprender sobre o mundo. O brincar proporciona momentos de autoconhecimento, nas quais as crianças exploram seus sentimentos, desejos e até medos. Para elas, as brincadeiras são muito mais do que uma simples ocupação de tempo: são uma forma de comunicação e uma maneira de interagir com o ambiente e as pessoas ao seu redor.

De acordo com o psicólogo suíço Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação ativa da criança com o meio, o que se dá tanto pela manipulação de objetos quanto pela interação com outras pessoas. Nesse sentido, o ditado popular “a criança aprende brincando” tem um forte fundamento teórico. Piaget acreditava que a brincadeira era uma das formas mais importantes de aprendizado, pois proporciona à criança a oportunidade de experimentar a realidade de maneira concreta e lúdica, aplicando sua inteligência em contextos práticos, o que acaba por resultar no desenvolvimento de várias habilidades cognitivas e motoras.

Além de contribuir para a cognição, o brincar também tem um impacto significativo nas habilidades emocionais e sociais. Através da brincadeira, as crianças aprendem a lidar com frustrações, a tomar decisões, a seguir regras e, principalmente, a desenvolver a empatia e a solidariedade. Brincadeiras como o jogo simbólico, por exemplo, em que a criança assume diferentes papéis (como médico, professor, etc.), são fundamentais para o amadurecimento social, pois permitem que ela vivencie diferentes perspectivas e compreenda o funcionamento das relações sociais.

A organização do espaço escolar é outro aspecto importante para a promoção do brincar na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) preveem que o ambiente educativo deve ser planejado de forma a proporcionar tanto o brincar livre quanto o dirigido. Isso implica não apenas em organizar as salas de aula, mas também em pensar outros espaços como parques, brinquedotecas e áreas externas, que devem ser igualmente pensados para apoiar a experiência lúdica. O planejamento pedagógico deve levar em consideração as necessidades e especificidades de cada criança, garantindo que todas, inclusive as com deficiência, tenham acesso a uma experiência rica e inclusiva de brincadeiras. Para isso, a escolha cuidadosa de materiais, brinquedos e atividades, que favoreçam a exploração e a criatividade, se torna essencial.

Além disso, a educação infantil deve respeitar as particularidades individuais das crianças, considerando suas diferenças culturais, sociais e físicas. A brincadeira é, portanto, um momento de interação social, onde as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a respeitar regras e a construir relações afetivas. A socialização que ocorre através do brincar é crucial para o desenvolvimen-

to emocional e social da criança, pois é nesse espaço que ela aprende a lidar com suas emoções, a expressar seus sentimentos e a entender os outros. Nesse sentido, as brincadeiras colaborativas, como os jogos de grupo, são fundamentais para a formação do sentido de pertencimento e de identidade social da criança.

A brinquedoteca é outro elemento essencial na educação infantil, funcionando como um espaço que favorece a experiência lúdica e contribui para o desenvolvimento das crianças. Originalmente, as brinquedotecas no Brasil surgiram para atender crianças com deficiência, mas rapidamente se expandiram para beneficiar todas as crianças. Esses espaços são projetados para estimular a criatividade, a concentração e a aprendizagem por meio do brincar. Além disso, as brinquedotecas oferecem uma abordagem inclusiva, adaptando materiais e brinquedos às necessidades de todas as crianças, com especial atenção para aquelas que têm algum tipo de deficiência ou estão em tratamento hospitalar. Assim, a brinquedoteca vai além de um simples local de recreação, sendo um ambiente que promove o direito ao brincar e ao aprendizado de forma acessível e igualitária.

A ESTRUTURA DA ATIVIDADE LÚDICA

O brincar, para ser efetivo e promover o desenvolvimento infantil, precisa ocorrer em um ambiente adequado e estruturado. Um bom ambiente de aprendizagem deve ser organizado de forma a incentivar tanto o brincar livre quanto o brincar dirigido, proporcionando à criança a possibilidade de explorar de forma espontânea e criativa, bem como a oportunidade de participar de atividades planejadas que visem um objetivo educacional claro. O espaço precisa ser adequado às necessidades da faixa etária atendida, com materiais variados e que incentivem a imaginação e a interação social.

No planejamento pedagógico, a escolha de materiais e brinquedos deve seguir os princípios da Pedagogia das Relações, que considera o brincar não como uma simples atividade recreativa, mas como um processo educativo fundamental para o desenvolvimento integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) enfatizam que o cuidado e a educação devem caminhar juntos, sendo necessário um olhar atento às especificidades de cada criança, bem como às suas singularidades individuais e coletivas. Isso implica criar um ambiente onde as crianças, independentemente de suas condições de saúde, origem social ou cultural, possam brincar, aprender e se desenvolver de forma plena e igualitária.

O planejamento de atividades lúdicas deve, portanto, ser pensado de maneira inclusiva, atendendo às necessidades de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação. A oferta de um espaço acessível e de materiais adaptados para garantir a participação de todos é essencial para assegurar que o direito ao brincar seja respeitado e efetivo. Além disso, os educadores devem ter uma postura sensível e atenta às demandas de cada criança, estimulando a exploração do ambiente e a interação com os colegas por meio de atividades diversificadas e que envolvam a colaboração e a troca de experiências.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil não é apenas uma questão de crescimento físico, mas envolve também a construção de capacidades cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. Esse processo ocorre de forma integrada, com o apoio fundamental da família, da escola e da sociedade em geral. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como um direito fundamental da criança o acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento em condições de dignidade e respeito. O desenvolvimento infantil, portanto, deve ser visto de maneira holística, englobando todas as dimensões do ser humano, e o brincar tem um papel decisivo nesse processo.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo infantil divide o processo de aprendizagem em estágios, desde o período sensório-motor, até o período das operações formais. Em cada uma dessas fases, a criança adquire novas habilidades motoras, cognitivas e sociais. A brincadeira, nesse contexto, aparece como uma poderosa ferramenta de

aprendizagem e de construção do conhecimento. No momento em que a criança brinca, ela vivencia experiências que estimulam sua curiosidade, criatividade e percepção de mundo, criando novas conexões mentais que facilitam o aprendizado formal mais tarde.

O brincar também desempenha um papel crucial na formação emocional da criança. Em muitos jogos, a criança aprende a lidar com frustração, a esperar sua vez, a seguir regras e a respeitar o outro, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de sua autoestima e para a formação de vínculos saudáveis. A socialização por meio do brincar proporciona a construção de uma identidade coletiva, no qual as crianças começam a perceber o papel que desempenham dentro de um grupo, desenvolvendo habilidades sociais, como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO

A brinquedoteca é um espaço pedagógico que tem como objetivo promover o brincar de forma estruturada e pedagógica, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento infantil. Esse espaço, que pode ser encontrado em escolas, hospitais e centros comunitários, oferece uma vasta gama de brinquedos e atividades, que permitem à criança explorar suas habilidades de maneira criativa e autônoma. As brinquedotecas foram inicialmente criadas com o intuito de atender crianças com deficiência, mas, com o tempo, elas se tornaram espaços de socialização e aprendizado para todas as crianças, proporcionando uma experiência lúdica e inclusiva.

No Brasil, as brinquedotecas têm uma importância social significativa, pois além de promoverem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, elas asseguram o direito de brincar para todas as crianças, incluindo aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade, como as hospitalizadas ou em risco social. O ambiente da brinquedoteca oferece um espaço seguro e estimulante, onde as crianças podem brincar sem a pressão de uma avaliação, permitindo-lhes a liberdade de se expressar e de explorar diferentes formas de interação.

O estudo realizado evidenciou a importância do brincar para a construção do conhecimento, como proposto por Piaget e outros teóricos do desenvolvimento. As crianças, ao brincarem, não estão apenas se divertindo, mas experimentando, criando e resolvendo problemas, além de desenvolverem capacidades cognitivas, como a memória, a atenção e a criatividade. O brincar, nesse sentido, é um processo ativo de aprendizagem, onde as crianças não são receptores passivos de informações, mas construtoras do seu próprio conhecimento. Isso reflete a importância de se criar ambientes educacionais que favoreçam o brincar, desde os brinquedos e materiais até a organização do espaço, que deve ser acessível, estimulante e seguro para todas as crianças, independentemente de sua condição física ou psicológica.

Em relação à estrutura pedagógica, a educação infantil precisa garantir que o brincar seja incorporado de forma sistemática ao currículo. A flexibilidade e a criatividade do educador são indispensáveis para que as crianças possam se envolver plenamente nas atividades lúdicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) ressaltam a importância de planejar atividades que respeitem o ritmo e as necessidades individuais de cada criança, promovendo atividades lúdicas tanto livres quanto dirigidas. A ação pedagógica deve ser planejada para que o brincar seja uma ferramenta para o desenvolvimento global das crianças, sendo importante que os educadores compreendam que o brincar deve ser valorizado como um processo de aprendizagem em si, não apenas como uma distração ou passatempo.

Em um contexto mais amplo, o brincar está intimamente relacionado com o conceito de infância e com a forma como a sociedade reconhece as crianças como sujeitos de direitos. O artigo também enfatizou a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura à criança o direito à educação, ao lazer e ao desenvolvimento pleno. No entanto, ainda existem muitos desafios para garantir que todas as crianças, especialmente aquelas em situações de vul-

nerabilidade, tenham acesso ao brincar de qualidade. A desigualdade social, a falta de recursos em algumas regiões e a negligência dos direitos das crianças em diversas partes do mundo dificultam a implementação plena desses direitos. A implementação de políticas públicas eficazes que priorizem a infância é fundamental para que o brincar possa se consolidar como um direito universal, respeitado em todas as esferas da sociedade.

A questão da inclusão, que também foi abordada no artigo, é outro ponto crucial para garantir que o brincar seja uma prática acessível a todas as crianças. No Brasil, a inclusão de crianças com deficiência no ambiente educacional tem sido um dos maiores desafios da Educação Infantil. No entanto, a legislação e as políticas públicas vêm dando passos importantes para garantir o direito de brincar para todos. As brinquedotecas, por exemplo, surgiram como espaços de inclusão, proporcionando atividades que respeitam as especificidades de cada criança e oferecem brinquedos e recursos adaptados às necessidades individuais. Isso é um exemplo concreto de como a sociedade pode transformar a realidade e oferecer oportunidades para que todas as crianças, sem exceção, tenham direito ao brincar, ao aprender e ao se desenvolver de maneira saudável e feliz.

A relevância da brinquedoteca também foi discutida neste artigo. Esse espaço lúdico, além de ser um local de socialização e aprendizado, atua como um agente inclusivo, adaptando-se às diferentes necessidades das crianças. Em muitos casos, a brinquedoteca também é um espaço de superação de barreiras, especialmente para crianças com necessidades especiais. A brinquedoteca deve ser considerada uma ferramenta pedagógica poderosa, uma vez que proporciona experiências de aprendizagem diversificadas, oferecendo à criança um ambiente propício para o desenvolvimento de sua criatividade e capacidade de resolução de problemas. O brincar em espaços adequados e bem estruturados é fundamental para que a criança tenha a oportunidade de interagir com seus pares, explorar sua imaginação e experimentar novas possibilidades, tudo isso contribuindo para a construção de sua identidade social e afetiva.

Outro ponto destacado foi a influência das culturas e tradições nas brincadeiras infantis. No Brasil, as brincadeiras tradicionais, como o esconde-esconde, a amarelinha, o pião e os jogos com bola, têm um valor cultural significativo, representando um patrimônio que deve ser preservado e valorizado. Essas brincadeiras, além de estimularem o desenvolvimento motor e cognitivo, também contribuem para a construção da identidade cultural das crianças. Ao se engajarem nessas brincadeiras, as crianças não apenas desenvolvem suas habilidades físicas e cognitivas, mas também aprendem sobre o respeito à diversidade cultural, a importância da cooperação e da partilha, valores essenciais para a convivência social.

O brincar também é uma importante ferramenta para a construção de vínculos afetivos, tanto entre as crianças quanto entre as crianças e os educadores. A relação de confiança que se estabelece no momento do brincar favorece a aprendizagem e o desenvolvimento emocional da criança. Ela aprende a expressar suas emoções, a lidar com frustrações, a negociar e a respeitar as regras, tudo isso em um ambiente seguro e acolhedor. A interação social promovida pelas brincadeiras contribui para que a criança se desenvolva de maneira equilibrada, com autoestima e segurança emocional, fatores que são fundamentais para seu bem-estar e para o seu futuro.

A BRINCADEIRA E SUAS INFLUÊNCIAS CULTURAIS

O ato de brincar também está imerso em um contexto cultural, no qual as tradições e costumes de diferentes grupos sociais e étnicos desempenham um papel relevante. As brincadeiras infantis no Brasil, por exemplo, carregam influências das culturas afro-brasileira, indígena e europeia, compondo um rico patrimônio cultural que é passado de geração em geração. Atividades tradicionais como a "amarelinha", o "esconde-esconde" ou o "pique-esconde" são exemplos de brincadeiras que não apenas estimulam o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, mas também têm uma forte carga cultural, sendo elementos importantes na

construção de uma identidade cultural e na valorização da diversidade.
A valorização das diferentes manifestações culturais, como a música e a dança presentes nas brincadeiras, é um aspecto importante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ressaltam a importância de respeitar e promover a diversidade cultural. Ao incorporar elementos culturais nas brincadeiras, a educação infantil torna-se mais inclusiva e conectada com a realidade das crianças, permitindo-lhes reconhecer e valorizar suas raízes e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do brincar na Educação Infantil é um tema que vem ganhando cada vez mais destaque nas discussões educacionais contemporâneas. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que o brincar não é uma simples atividade recreativa, mas um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é um direito, e deve ser tratado como tal, sendo uma atividade que proporciona aprendizagens significativas e desempenha um papel essencial nas diversas dimensões do desenvolvimento humano: cognitivo, emocional, social e físico. Desde os primórdios da Educação Infantil, onde a preocupação estava voltada exclusivamente para o cuidado físico, até os dias de hoje, em que se compreende a educação como uma questão de cidadania, a valorização do brincar e a organização de espaços adequados para essa prática têm se consolidado como um dos pilares da educação de qualidade.
Entretanto, para que o brincar cumpra seu papel no desenvolvimento das crianças, é necessário que a sociedade e o sistema educacional assumam sua responsabilidade de proporcionar ambientes e experiências de qualidade. Isso implica na formação de educadores capacitados, que compreendam o papel do brincar no processo educativo e saibam planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Além disso, as políticas públicas devem ser mais assertivas em garantir a implementação das diretrizes que asseguram o direito ao brincar para todas as crianças, inclusive aquelas em situações de risco ou vulnerabilidade.
Em um cenário ideal, todas as crianças, independentemente de sua condição social, econômica, física ou cultural, devem ter acesso a espaços adequados para o brincar, seja em ambientes escolares, brinquedotecas ou parques públicos. O Estado, as instituições de ensino e as famílias devem trabalhar em conjunto para garantir que a infância seja vivida com qualidade, respeito e dignidade. O brincar é um direito fundamental e deve ser tratado como tal, sendo incorporado no cotidiano das crianças de forma plena, com a garantia de que elas tenham a liberdade de explorar, aprender e crescer de forma saudável e feliz.
Portanto, a Educação Infantil deve ser vista como uma etapa de extrema importância na formação das crianças, onde o brincar desempenha um papel crucial na construção do seu conhecimento, identidade e socialização. A sociedade precisa se conscientizar de que, ao valorizar o brincar, está investindo no futuro das crianças e, consequentemente, no futuro da sociedade como um todo. A promoção do brincar na Educação Infantil é um compromisso que deve ser assumido por todos, para que possamos garantir uma infância plena, rica em experiências e em oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

CUNHA. Silva. H. Nylse. Brinquedoteca, Um mergulho no brincar. São Paulo: Ed.Maltese, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. Aflalo, Cecília. Andrade, Junqueira. M. R, Cyerce. Altman. Z, Raquel. O direito de brincar. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e do Desporto. Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil, Formação Pessoal e Social. Volume 2. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação geral: Jr. Silva, Hédio. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Manual de Orientação Pedagógica. Brinquedos e Brincadeiras de Creche. Brasília, 2012.

Revista Nova Escola. Brinquedoteca - Um espaço de brincar. http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/gestao/brinquedoteca-espaco-brincar-428273.shtml Acesso 04/01/2016 às 11h54min

SEBRAE. Brinquedoteca. Disponível: htp://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/Como-montar-uma-brinquedoteca. Acesso: 04/01/2016 às 9:15 min.

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria Estadual de Relações Institucionais. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, 2007.

RESUMO:
A gestão escolar é crucial para uma educação pública inclusiva, garantindo acesso equitativo ao ensino de qualidade para todos os estudantes. Isso requer um compromisso com a diversidade, equidade e políticas que assegurem a participação de todos, independentemente de suas condições. A inclusão escolar vai além da presença de alunos com deficiência, envolvendo práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e promovam a aprendizagem de todos. A gestão deve mediar entre professores, alunos, famílias e a comunidade, implementando estratégias para um ambiente educacional inclusivo, bem como, garantir um ambiente educacional eficiente, inclusivo e de qualidade, apoiando-se na Gestão Pedagógica, que assegurará a qualidade do ensino, investindo na formação docente e em práticas inclusivas; na gestão Administrativa e Financeira, mediando os recursos para infraestrutura e materiais didáticos; na gestão de Pessoas, valorizando os profissionais da educação, promovendo capacitação e boas condições de trabalho; na gestão Inclusiva e Equitativa, garantindo acessibilidade e adaptação curricular para atender a diversidade dos alunos; na Relação Escola-Comunidade, incentivando a participação ativa de famílias e comunidade; no uso da Tecnologia na Educação para viabilizar as ferramentas digitais e a inclusão digital no apoio às necessidades dos alunos e equipe docente e, por fim, na gestão estratégica e democrática, que é essencial para um ensino de qualidade, equitativo e acessível, onde todos tenham voz e vez, lutem pelos direitos diante do poder público e das práticas sociais em prol da igualdade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Educação Inclusiva; Diversidade.

ABSTRACT: School management is crucial for inclusive public education, ensuring equitable access to quality education for all students. This requires a commitment to diversity, equity and policies that ensure the participation of all, regardless of their conditions. School inclusion goes beyond the presence of students with disabilities, involving pedagogical practices that respect individual differences and promote learning for all. Management must mediate between teachers, students, families and the community, implementing strategies for an inclusive educational environment, as well as ensuring an efficient, inclusive and quality educational environment, supported by Pedagogical Management, which will ensure the quality of education, investing in teacher training and inclusive practices; in Administrative and Financial Management, mediating resources for infrastructure and teaching materials; in People Management, valuing education professionals, promoting training and good working conditions; in Inclusive and Equitable Management, ensuring accessibility and curricular adaptation to meet the diversity of students; in the School-Community Relationship, encouraging the active participation of families and the community; in the use of Technology in Education to make digital tools and digital inclusion viable in supporting the needs of students and teaching staff and, finally, in strategic and democratic management, which is essential for quality, equitable and accessible education, where everyone has a voice and a say, fights for their rights before public authorities and social practices in favor of equality for all.

KEY-WORDS: School Management; Inclusive Education; Diversity.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel essencial na construção de uma educação pública inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao ensino de qualidade. Esse desafio exige um compromisso com a diversidade, a equidade e a promoção de políticas que assegurem a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cog-

nitivas, socioeconômicas e culturais.
A inclusão escolar não se limita à presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas envolve a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e promovam a aprendizagem de todos. A gestão escolar deve atuar como mediadora entre professores, alunos, famílias e a
comunidade, implementando estratégias que favoreçam um ambiente educacional inclusivo.

FUNÇÃO DA GESTÃO ESCOLA NA REDE PÚBLICA
A gestão escolar na rede pública desempenha um papel essencial na organização, administração e desenvolvimento de um ambiente educacional eficiente, inclusivo e de qualidade. Sua função abrange diversos aspectos, como planejamento pedagógico, gestão de recursos, capacitação docente e promoção da participação da comunidade escolar.
1. Gestão Pedagógica
A gestão pedagógica tem como objetivo garantir a qualidade do ensino, promovendo a formação continuada dos professores, o desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino e a implementação de práticas inclusivas que atendam à diversidade dos alunos.
2. Gestão Administrativa e Financeira
A administração eficiente dos recursos financeiros e estruturais é fundamental para a manutenção das escolas. Isso inclui a alocação de verbas para infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e tecnológicos, além da garantia de um ambiente seguro e adequado para o aprendizado.
3. Gestão de Pessoas
A valorização dos profissionais da educação, incluindo professores, coordenadores e demais funcionários, é essencial para o bom funcionamento da escola. Isso envolve a promoção de capacitação contínua, boas condições de trabalho e um ambiente colaborativo.
4. Gestão Inclusiva e Equitativa
A escola deve ser um espaço acessível e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou necessidades especiais. A gestão escolar deve garantir políticas de inclusão, como infraestrutura acessível, adaptação curricular e suporte pedagógico especializado.
5. Relação Escola-Comunidade
A interação entre escola, famílias e comunidade fortalece o processo educacional. A gestão deve incentivar a participação ativa dos pais e responsáveis, promovendo ações que aproximem a escola da realidade dos alunos e contribuam para o desenvolvimento social.
6. Uso da Tecnologia na Educação
A modernização das práticas pedagógicas inclui o uso de tecnologia para potencializar a aprendizagem. A gestão escolar deve viabilizar o acesso a ferramentas digitais, capacitar professores para o ensino híbrido e garantir inclusão digital para todos os alunos.
Em suma, a gestão escolar na rede pública deve atuar de forma estratégica e
democrática, garantindo que a escola cumpra sua função social de oferecer um ensino de qualidade, equitativo e acessível. O trabalho conjunto entre gestores, professores, alunos e comunidade é essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

PARCERIA ENTRE GESTÃO, DOCÊNCIA E EQUIPE DE APOIO NA ESCOLA PÚBLICA
A parceria entre a gestão escolar, os docentes e a equipe de apoio é essencial para a construção de um ambiente educacional eficiente, inclusivo e de qualidade. A integração desses agentes garante uma escola mais organizada, democrática e centrada no desenvolvimento dos alunos.
1. Papel da Gestão Escolar
A gestão escolar deve atuar como mediadora entre professores, equipe de apoio, alunos e comunidade. Suas principais responsabilidades incluem:
Elaborar e implementar o projeto político-pedagógico (PPP);
Garantir condições adequadas para o trabalho pedagógico e administrativo;
Promover um ambiente colaborativo e inclusivo;
Fomentar a participação da comunidade escolar nas decisões.
2. Papel dos Docentes
Os professores são os principais agentes no

processo de ensinoaprendizagem. Sua atuação inclui:
Planejar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras;
Adaptar o ensino às necessidades dos alunos, garantindo a inclusão;
Trabalhar de forma integrada com a equipe de apoio para atender às demandas específicas dos estudantes;
Estabelecer um diálogo aberto com a gestão para alinhar objetivos educacionais.
3. Papel da Equipe de Apoio
A equipe de apoio (coordenadores pedagógicos, assistentes sociais, psicólogos, inspetores e demais profissionais) desempenha funções essenciais para o funcionamento da escola. Suas atribuições incluem:
Auxiliar na adaptação curricular e no suporte a alunos com necessidades especiais;
Apoiar a gestão e os docentes na implementação de projetos educacionais;
Promover a mediação de conflitos e ações voltadas ao bem-estar dos alunos;
Contribuir para a manutenção da infraestrutura e da organização do ambiente escolar.
4. Importância da Colaboração
A integração entre gestão, docentes e equipe de apoio fortalece o ambiente escolar, possibilitando:
Melhoria no ensino: O alinhamento entre os setores favorece práticas pedagógicas eficazes.
Ambiente inclusivo: A equipe de apoio auxilia na adaptação das práticas educacionais às necessidades dos alunos.
Desenvolvimento profissional: A troca de experiências promove a capacitação contínua dos profissionais.
Tomada de decisões democráticas: O trabalho conjunto garante uma escola mais participativa e eficiente.
A parceria entre gestão, docentes e equipe de apoio é fundamental para o sucesso da escola pública. Quando esses agentes trabalham de maneira integrada, a aprendizagem dos alunos é fortalecida, a inclusão é garantida e a qualidade da educação é aprimorada.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS
As políticas públicas voltadas para a inclusão são medidas institucionais adotadas pelos governos com o intuito de promover a equidade de direitos e oportunidades, visando a redução da exclusão social e econômica de grupos vulneráveis. Essas políticas abrangem diferentes setores, como educação, saúde, mercado de trabalho e acessibilidade, sendo fundamentais para a promoção da justiça social.
Educação Inclusiva
A educação inclusiva busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, origem étnico-racial, gênero ou condição socioeconômica, tenham acesso à educação de qualidade. Para isso, algumas estratégias são fundamentais:
Capacitação docente para atender alunos com necessidades especiais;
Infraestrutura adaptada nas escolas para garantir a acessibilidade;
Políticas afirmativas e cotas para grupos historicamente marginalizados.
Saúde Inclusiva
A saúde inclusiva busca assegurar o acesso universal aos serviços de saúde, independentemente da condição financeira ou física do cidadão. Entre as principais medidas destacam-se:
Ampliação da assistência em saúde mental no sistema público;
Atendimento especializado para pessoas com deficiência;
Políticas de prevenção e tratamento de doenças que atingem populações vulneráveis.
Inclusão no Mercado de Trabalho
As políticas de empregabilidade e geração de renda buscam assegurar a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para grupos marginalizados.
Algumas estratégias incluem:
Programas de capacitação profissional para grupos vulneráveis;
Incentivos fiscais para empresas que empregam pessoas com deficiência;
Garantia de um salário-mínimo justo e proteção contra discriminação laboral.
Acessibilidade e Mobilidade Urbana
A acessibilidade no espaço urbano é essencial para garantir a autonomia de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Algumas medidas fundamentais incluem:
Implementação de rampas, elevadores e

adaptações arquitetônicas;
Transporte público acessível;
Sinalização inclusiva para pessoas com deficiência visual e auditiva.
Inclusão Digital
Com o avanço da globalização e da era digital, garantir o acesso às tecnologias da informação e comunicação torna-se essencial para a inclusão social. Entre as políticas voltadas a esse aspecto, destacam-se:
Internet gratuita ou de baixo custo para regiões vulneráveis;
Programas de alfabetização digital para idosos e populações com baixo acesso à tecnologia;
Desenvolvimento de plataformas acessíveis para pessoas com deficiência.
Diversidade e Igualdade de Gênero
A promoção da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual é essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Algumas medidas importantes incluem:
Legislação antidiscriminatória voltada para gênero e orientação sexual;
Campanhas educativas sobre direitos LGBTQIA+ e combate à violência de gênero;
Criação de espaços seguros, como delegacias especializadas e centros de acolhimento.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
A inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional público é um direito assegurado por legislação nacional e internacional, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei 13.146/2015). Dentre as principais normativas e ações implementadas no Brasil, destacam-se:
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares;
Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a universalização do acesso e permanência de alunos com deficiência na educação regular.
Outras medidas que favorecem a efetivação da inclusão educacional incluem:
Capacitação de professores em metodologias inclusivas;
Ambientes e salas de recursos multifuncionais, que oferecem suporte especializado ao ensino regular;
Acessibilidade arquitetônica e tecnológica para viabilizar a aprendizagem de alunos com deficiência;
Materiais didáticos adaptados, como livros em braile e audiolivros; • Integração intersetorial entre educação, saúde e assistência social;
Incentivo à participação familiar no processo educacional.
Segundo a pesquisadora Patrícia Giuffrida, em um artigo da Revista Nova Escola, a Educação Inclusiva é um direito garantido pela legislação brasileira e representa um conjunto de processos político-pedagógicos que assegura o direito à aprendizagem de todos, com o comprometimento das comunidades escolares.
“Essa concepção pressupõe um modelo educacional que atenda às diversidades intelectuais, físicas, sensoriais, raciais, sociais, de gênero, entre outras. Nesse sentido, implica a transformação das escolas que ainda seguem métodos de ensino padronizados”, explica Deigles Giacomelli Amaro, especialista em gestão educacional no Instituto Rodrigo Mendes (IRM).
O ideal é que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso às escolas regulares, que devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse é um dos meios mais eficazes de promover a inclusão. A especialista Deigles complementa: "A escola inclusiva amplia a percepção dos estudantes e de toda a comunidade escolar sobre a importância da valorização das diferenças e da pluralidade dos modos de estar e agir no mundo. Ela estimula o trabalho coletivo e contribui para uma cultura mais participativa, democrática e inclusiva".
Apesar disso, será que as escolas estão adaptadas às exigências da lei?
Nas últimas décadas, houve um grande avanço na Educação Inclusiva no Brasil. O número de matrículas na educação especial (modalidade que reúne estudantes com deficiências, do espectro do autismo, com

altas habilidades e superdotação) chegou a 1,8 milhão, representando 3,7% das matrículas da Educação Básica, segundo o Censo Escolar de 2023. Há 15 anos, essa proporção era significativamente menor: apenas 1,2%, totalizando aproximadamente 640 mil matrículas.

O Censo 2023 mostrou também a porcentagem de estudantes da educação especial que estão em salas comuns (em que todos estudam juntos) ou em salas especiais (segregados dos demais). Em 2009, 60,5% estavam em classes comuns. Em 2023, esse número alcançou 91,3%. Em 15 anos, houve um aumento de 30,8%, o que representa um avanço significativo rumo à inclusão escolar. No entanto, ainda há 154 mil crianças e jovens em classes especiais ou em escolas especializadas.

"Os dados do Censo 2023 evidenciam que, embora os avanços sejam notáveis, o desafio de alcançar 100% de inclusão é considerável. A transformação necessária para incluir todos os estudantes exige repensar o papel das escolas, que precisam investir na diversificação das estratégias pedagógicas e na incorporação de princípios de acessibilidade por meio de um trabalho multidisciplinar e colaborativo", afirma Deigles.

A Educação Inclusiva é um conceito construído ao longo de décadas de legislação no Brasil, ganhando força, especialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os princípios de igualdade e não discriminação, além de trazer a previsão do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência.

Algumas leis que preveem a inclusão:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: Orienta o sistema educacional brasileiro, incluindo diretrizes para a educação especial e inclusiva, estabelecendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990: protege os direitos das crianças e dos adolescentes, garantindo acesso à educação de qualidade e inclusiva. Reforça a importância de condições adequadas para que os estudantes com deficiência frequentem a escola e recebam o apoio necessário, fortalecendo a inclusão desde os primeiros anos de vida escolar.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/2015: Detalha os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a acessibilidade e a adaptação razoável. Conta com um capítulo exclusivo sobre o direito de pessoas com deficiência à educação. Obriga as escolas a não cobrarem por recursos de acessibilidade e proíbe a negativa de matrícula ou o seu encerramento em razão da deficiência.

Uma das mais importantes diretrizes é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008), que orienta a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Foi um grande marco para a ampliação da oferta da Educação Inclusiva na rede regular. Outra diretriz é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que estabelece metas para a inclusão educacional, como o aumento da matrícula de alunos com deficiência em classes comuns e a formação de professores para atender às necessidades inclusivas, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular. Há também a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional. "São considerados os princípios como a igualdade, a não discriminação, a dignidade da pessoa humana, a acessibilidade e as adaptações razoáveis, a vedação à discriminação em razão de deficiência, entre outros", esclarece Fidelis.

Em suma, são diversas leis estabelecidas e estudos em torno da questão da educação inclusiva na perspectiva do ensino público, mas, na prática, é perceptível os grandes desafios encontrados, pois não é apenas o fato de "colocar" a criança com deficiências no sistema comum de educação e sim, fazer com que ela seja enxergada e escutada nesse processo, para além do que as necessidades e as palavras possam dizer e sim, o seu estado emocional, físico e mental. A crianças com deficiência tem a sua singularidade e comprovadamente precisa de recursos que são inerentes às suas questões e esses recursos precisam ser previstos no sistema

educacional, tanto como espaço físico, como recursos materiais e humanos que estejam dispostos para atender suas especificidades e os acolher em um ambiente diversificado como é a escola. Além disso, as equipes escolares precisam de formação específica para saber trabalhar com determinadas situações, somente desta forma podemos avaliar e pensar se de fato a inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar está sendo efetiva.

Avaliar os processos não é pensar se permanece ou não a crianças com deficiência na educação regular e sim, pensar, repensar e adaptar o currículo para que ela, de fato, seja incluída como é previsto nas leis e nas diretrizes educacionais.

Foi um grande avanço humano, social e educacional incluir as crianças com deficiências nos espaços escolares comuns, tendo em vista que por tempo, muitos forem esquecidos, silenciados e condicionados a "prisões" domiciliares e clínicas como objetos descartáveis ou pesos humano sociais, mas, a compreensão da humanização da deficiência e dos direitos que todos os cidadãos têm, nos levou a vencer barreiras e dificuldades para garantir o acesso de todos a espaços antes negados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) orienta a educação especial, garantindo apoio especializado e a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Segundo a LDB:

"Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins."

Paulo Freire enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a importância da vivência no desenvolvimento humano. Assim, uma gestão escolar comprometida com a inclusão deve transformar a escola em um ambiente de aprendizado equitativo, promovendo uma sociedade mais justa e democrática.

CONCLUSÃO

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos para a plena inclusão de crianças com deficiência nas escolas públicas. Entre eles, destacam-se:

Falta de Capacitação Adequada: Nem todos os professores possuem formação específica para lidar com as necessidades de crianças com diferentes deficiências.

Infraestrutura Deficiente: Muitas escolas públicas ainda não têm a infraestrutura necessária para serem totalmente acessíveis.

Preconceito e Exclusão: A mudança cultural para aceitar e respeitar a diversidade é um processo contínuo, e o preconceito ainda persiste em algumas comunidades escolares.

Essas políticas são essenciais para promover a equidade e a inclusão de todas as crianças no ambiente escolar, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Em suma, as políticas públicas educacionais precisam estar atentas às propostas de inclusão visando o bem comum. A educação, em questões práticas e estruturais, precisa se reinventar e se reconstruir de forma prática para receber e acolher todos os alunos, especialmente aqueles que necessitam de atenção, carinho e oportunidades de desenvolvimento em um ambiente coletivo e diversificado. É a partir das vivências e interações que esses alunos constroem suas relações e conhecimentos, mesmo enfrentando grandes dificuldades e desafios devido às suas condições de saúde.

A relação estabelecida não só contribui para a qualidade de vida e bemestar dos alunos com deficiências, como também dissemina a cultura do acolhimento, da humanização e do aprendizado com o outro, mesmo que por meio de gestos, sussurros ou simples presença física.

A educação inclusiva exige transformações internas, como a preparação emocional para aceitar as necessidades e limitações dos alunos. É essencial preparar toda a equipe escolar para criar um ambiente igualitário e acolhedor, conscientizando todos sobre a importância da inclusão. Além disso, é necessário adaptar os espaços escolares e formar docentes para atender às demandas de inclusão. O sistema escolar depende do poder público para garantir a implementação das leis e a estruturação física das escolas, incluindo salas alternativas e materiais pedagógicos adequados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/consti-tuicao.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União, 5 maio 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cci-vil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. LDB 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei 13.146/2015). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-ebases-lei-9394-96. Acesso: 16 jan. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacional. Disponível em: https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documentocompleto-atualizado-e-interativo. Acesso: 16 jan. 2025.

GIUFFRIDA, Patrícia. Artigo: "Inclusão nas escolas: como as leis asseguram a educação para todos". Disponível em: Inclusão nas escolas: como as leis asseguram a educação para todos | Nova Escola, acesso em: 22 abr. 2025.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial – Out/2005, Nº 40.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SÃO PAULO (SP). CURRÍCULO INTEGRADOR. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana-contribuicoes-para-versao-preliminar-do-documento/. Acesso: 16 jan. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo discutir e fomentar a produção de conhecimento científico acerca da Arte e suas diversas manifestações, com ênfase em uma proposta educacional humanizadora que vise à formação integral do indivíduo. Defende-se que o ensino de Arte deve ser intencional, pautado em metodologias adequadas e na seleção criteriosa de conteúdos, possibilitando não apenas a compreensão estética, mas também a reflexão crítica sobre os movimentos artísticos, seus manifestos e tendências. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem pedagógica que valorize o prazer e a criatividade como elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos no processo educativo. Este artigo discute também a importância da valorização das diversas linguagens artísticas no contexto educacional, defendendo uma abordagem emancipatória do ensino da arte. A partir de uma análise crítica das práticas pedagógicas tradicionais, partindo de uma reflexão sobre como o ensino das artes visuais, música, teatro, dança e outras formas de expressão pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A perspectiva adotada valoriza a arte como linguagem, como forma de conhecimento e de construção de sentidos, rompendo com modelos que a reduzem a mera atividade complementar ou decorativa. Propondo uma reflexão sobre o ensino da arte sob uma perspectiva emancipatória, enfatizando a valorização de suas múltiplas linguagens enquanto formas legítimas de expressão e conhecimento. A análise parte de uma crítica às abordagens pedagógicas tradicionais que reduzem a arte à função decorativa ou técnica, restringindo seu potencial formativo. Defende-se a necessidade de superação de práticas pedagógicas limitadoras, por meio da proposição de um currículo que valorize a experimentação estética, a diversidade cultural e a escuta sensível como fundamentos do processo educativo. Ao se compreender a arte como linguagem e forma de conhecimento, o ensino artístico adquire relevância formativa ampliada, consolidando-se como elemento essencial na constituição de uma educação democrática, crítica e culturalmente significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Manifestação. Humanizadora.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial no processo de desenvolvimento humano, marcada por intensas descobertas e construção de aprendizagens significativas. Nesse período, aspectos essenciais relacionados à motricidade ganham destaque, uma vez que é na primeira infância que se intensificam os estímulos às habilidades motoras fundamentais, os quais contribuem diretamente para o convívio social e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico das crianças.

Durante a Educação Infantil, as crianças são inseridas em um ambiente rico em experiências e propostas pedagógicas que favorecem a expressão corporal e o aprimoramento da motricidade. Criar, experimentar, movimentar-se e interagir tornam-se ações cotidianas que estimulam positivamente o desenvolvimento motor, contribuindo para a formação integral dos pequenos. A compreensão da motricidade como parte indissociável do desenvolvimento infantil permite que educadores ofereçam experiências significativas e planejadas, voltadas às necessidades reais de cada faixa etária.

A ausência de estímulos adequados ou a negligência quanto à importância das atividades motoras pode comprometer significativamente essa dimensão do desenvolvimento. Adultos que não tiveram oportunidades de explorar e desenvolver sua motricidade durante a infância tendem a apresentar inseguranças e dificuldades em sua vida cotidiana, o que evidencia a importância de um olhar atento e qualificado por parte dos educadores.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a Educação Infantil como um espaço pedagógico que vai além do cuidado, assumindo

o papel de mediadora do desenvolvimento motor das crianças. O ato de educar, nessa etapa, está intimamente ligado à promoção de experiências que envolvem o corpo, o movimento, a ludicidade e a criatividade, possibilitando que o processo de aprendizagem seja integral e prazeroso.

Este artigo tem como intenção discutir a relevância da motricidade no desenvolvimento infantil e destacar a Educação Infantil como agente essencial na construção dessas habilidades. Por meio de uma abordagem fundamentada em referenciais teóricos e observações de práticas pedagógicas, busca-se responder à seguinte questão norteadora: qual é o papel da educação na promoção da motricidade na primeira infância?

Assim, pretende-se apresentar uma reflexão embasada que contribua para a valorização do trabalho docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento motor. A motricidade, como parte indissociável da formação humana, deve ser contemplada de forma intencional e contínua no cotidiano escolar, promovendo vivências que respeitem o ritmo, as potencialidades e as necessidades das crianças.

HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL:O CONCEITO DE ARTE.

O conceito de arte está diretamente relacionado ao ato de criar, transformar e expressar-se por meio de diferentes linguagens, seja através de técnicas manuais, tecnológicas ou simbólicas. Com o passar do tempo, tanto a percepção quanto o significado atribuído à arte foram se transformando, acompanhando os contextos sociais, culturais e históricos. Essa evolução envolve desde a separação entre arte religiosa e humanista até a concepção moderna da obra artística como resultado de processos criativos, e não apenas de talentos inatos.

No contexto brasileiro, a arte sempre teve papel relevante e foi influenciada por uma rica diversidade cultural, refletida nas manifestações regionais que compõem nossa identidade. As tradições, saberes populares e heranças culturais formam um mosaico de expressões artísticas que atravessam gerações, tornando a arte um instrumento de comunicação, pertencimento e transformação social.

Para compreender o ensino da arte no Brasil, é necessário resgatar marcos históricos importantes. Conforme aponta Picosque (1998), a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, promovida por Dom João VI, marca o início da institucionalização do ensino artístico no país, com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes. Esse período coincide com o auge do barroco em Minas Gerais, ainda que o neoclassicismo – de inspiração grecoromana – tenha sido adotado pelas elites como o padrão estético ideal. A valorização da técnica, do heroísmo e do civismo, com forte presença do desenho acadêmico, passou a dominar o cenário artístico da época.

Nessa fase inicial, o ensino da arte era marcado por um modelo autoritário e tradicional. O professor ocupava a posição de detentor do conhecimento, enquanto aos alunos cabia apenas a reprodução de modelos preestabelecidos. Não havia espaço para diálogo, criatividade ou expressão pessoal; o processo educativo limitava-se a cópias e exercícios voltados à precisão e à coordenação motora, com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Segundo Martins (1998), os conteúdos eram majoritariamente voltados ao desenho técnico e geométrico, com enfoque funcionalista. A arte era vista como instrumento da ciência e da indústria, evidenciada pela inclusão, ainda que fragmentada, de disciplinas como "artes domésticas", "trabalhos manuais" e "artes industriais". Nessa organização, o ensino era segregado por gênero: às meninas ensinava-se atividades ligadas ao lar, como costura e bordado, enquanto os meninos aprendiam tarefas mais ligadas à marcenaria e ao trabalho com ferramentas, associadas à força física.

Somente nas décadas de 1950 e 1960, o ensino da arte começou a passar por uma ressignificação, valorizando-se a criatividade e a expressão individual do aluno. O papel do professor passou a ser o de mediador, alguém que proporcionava condições para que a criança ou jovem se expressasse de forma autêntica. O foco passou do produto final para o processo criativo, favorecendo

uma aprendizagem mais significativa.
Conforme destaca Martins (1998), essa mudança trouxe um novo olhar sobre o fazer artístico na escola, permitindo ao educando explorar sua subjetividade, desenvolver o pensamento crítico e ampliar sua visão de mundo. A arte, nesse contexto, passou a ser compreendida como direito de todos, um patrimônio cultural que contribui para a formação integral do ser humano.
A consolidação do ensino da arte como componente curricular ocorreu com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que instituiu oficialmente a Educação Artística no currículo escolar. No entanto, foi com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que o ensino de arte ganhou maior reconhecimento, tornando-se componente curricular obrigatório, conforme o artigo 26, §2º.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçaram essa perspectiva, substituindo a nomenclatura "Educação Artística" por "Arte", reconhecendo-a como área do conhecimento e campo de construção cultural. A partir dessa concepção, entende-se que a Arte deve estar presente em todos os níveis da educação básica, promovendo o desenvolvimento sensível, estético e crítico dos alunos, por meio de diferentes linguagens, como artes visuais, música, teatro e dança.
Dessa forma, é fundamental que o ensino da arte nas escolas deixe de ser uma prática limitada a atividades esporádicas ou puramente técnicas, e passe a ser valorizado enquanto instrumento pedagógico capaz de contribuir para a formação integral dos sujeitos, estimulando o pensamento criativo, a sensibilidade e o diálogo com o mundo que os cerca.

DIFERENTES TIPOS DE MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS

A dança é reconhecida como uma das principais manifestações artísticas e culturais da humanidade. Está presente na história dos povos como forma de expressão corporal que integra aspectos culturais, religiosos, sociais e de lazer. Toda e qualquer ação humana envolve movimento, e na dança, esse movimento ganha intencionalidade estética, unindo potencialidades afetivas, cognitivas e motoras.
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), o movimento está presente em todas as ações cotidianas da criança — ao correr, pular, girar ou subir, mesmo que de forma espontânea e em seu próprio ritmo de compreensão. O movimento, portanto, é mais que uma ação física: é também resposta mental e emocional. Nesse contexto, as atividades de dança no ambiente escolar tornam-se fundamentais, pois favorecem o conhecimento do corpo, o desenvolvimento da consciência corporal e a construção da imagem de si.
A dança, enquanto linguagem artística, possibilita que a criança desenvolva percepção sobre o mundo ao seu redor, por meio da experimentação do movimento e da interação com os outros. É necessário, portanto, que o educador adote um olhar sensível, respeitando a singularidade de cada aluno e reconhecendo-o como um ser único, criativo e
capaz. A escuta atenta e o acolhimento das expressões corporais favorecem um ambiente de aprendizagem significativo e prazeroso.
“Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos internos e externos que podem e devem ser explorados.” (PCNs, 2000, p. 69)
A dança pode ser compreendida como um meio de expressão em que o corpo fala, dialoga e representa emoções, ideias e sentimentos. Além disso, proporciona inúmeros benefícios nas dimensões psicomotora (desenvolvimento físico e motor), cognitiva (aquisição de conhecimento de si e do outro) e socioafetiva (interação social, expressão de sentimentos e empatia). A prática da dança na escola contribui para a formação integral do sujeito, valorizando sua cultura, identidade e criatividade.
O teatro, por sua vez, é outra importante manifestação artística, cuja origem remonta à cultura grega antiga, sendo historicamente utilizado como forma de expressão, crítica e celebração. No contexto escolar, o teatro contribui para o desenvolvimento de múltiplas habilidades, como a comunicação, a

criatividade, o trabalho em grupo e a valorização das expressões individuais e coletivas. A dramatização, quando inserida no cotidiano pedagógico, favorece a aprendizagem significativa, pois permite que os estudantes explorem diferentes linguagens para além da verbal. O teatro possibilita a criação de uma linguagem própria, construída por meio das interações e da escuta sensível. O mais importante é que não se exige do educador ou do aluno o domínio técnico da dramaturgia, mas sim a vontade de se expressar e de criar a partir de suas vivências e sentimentos.

"Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo: o seu papel de atuante e de observadora, o maior domínio sobre as linguagens e todos os elementos que a compõem." (PCNs, 2000, p. 85)

A prática teatral nas escolas também reforça o desenvolvimento da empatia e da escuta ativa, além de promover o respeito às diferentes formas de ser e pensar, por meio da valorização do coletivo e da diversidade cultural.

A música, por sua vez, é uma linguagem artística que acompanha o ser humano desde os primeiros momentos da vida. Ainda durante a gestação, a música pode atuar como canal de comunicação entre mãe e bebê, tornando-se parte fundamental da construção emocional e sensorial do indivíduo.

No ambiente escolar, a música possibilita a expressão emocional, o desenvolvimento da autoestima, o equilíbrio e a socialização. É uma linguagem que atravessa o currículo e pode ser integrada a diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a aprendizagem de forma lúdica, prazerosa e significativa. Para isso, é fundamental que o professor atue como mediador do fazer musical, criando espaços de escuta, experimentação e criação.

De acordo com os PCNs (2000), para que a aprendizagem musical seja significativa e formadora de cidadãos críticos e sensíveis, é necessário proporcionar oportunidades para que os alunos participem ativamente como ouvintes, compositores, improvisadores e intérpretes. Esse envolvimento acontece de maneira gradual, conforme os estudantes são estimulados e envolvidos no processo de descoberta e apreciação da linguagem musical.

A música também pode ser utilizada como estratégia metodológica em qualquer disciplina ou projeto pedagógico, dada sua ampla gama de significados e seu potencial integrador. Quando inserida de forma intencional no planejamento educativo, a música favorece a construção de sentidos e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Não só a música como qualquer outro tipo de fazer artístico é influenciador para uma formação integral do indivíduo, pois possibilita que resgatem valores, aproxima a comunicação verbal e não verbal do indivíduo, tendo como objetivo principal a socialização dos grupos respeitando as semelhanças e diferenças de um modo que a história e a cultura desses grupos façam parte da história.

Com isso entende-se que a sala de aula antes de tudo deve ser um local transformador e emancipador de conhecimento, onde de uma forma prazerosa possa ser englobada de um modo geral todos os tipos de manifestos artísticos aqui citados juntamente aos demais, isso só é possível através do dinamismo e da interdisciplinaridade dos conteúdos.

A ARTE NA ATUALIDADE

Conforme discutido nos capítulos anteriores, ao abordarmos o conceito de arte, estamos nos referindo a uma ampla variedade de manifestações e fazeres artísticos. Diferentemente da realidade atual, em épocas passadas a arte era de difícil acesso e amplamente restrita a determinados grupos sociais. Apenas grandes nomes e obras consagradas eram reconhecidos e valorizados socialmente, o que evidencia o caráter elitista historicamente atribuído à produção artística. Essa perspectiva ainda se reflete em nossos dias, quando seguimos valorizando obras clássicas e autores que marcaram épocas, considerados representantes da chamada "arte da elite".

Com o advento da globalização e das transformações tecnológicas que a acompanham, a sociedade tem experimentado mudanças profundas nas formas de comunicação, produção e acesso à informação. A troca de dados e conteúdos, por vezes instantânea

e em escala global, permite hoje o contato com diferentes obras e autores de distintas culturas e regiões. Esse fenômeno, potencializado pelas tecnologias da informação e comunicação, redefine a forma como a arte é produzida, compartilhada e apreciada, sem, no entanto, anular seus princípios fundamentais enquanto expressão cultural e humana.

O presente artigo tem como objetivo discutir e fomentar a produção de conhecimento científico acerca da Arte e suas diversas manifestações, com ênfase em uma proposta educacional humanizadora que vise à formação integral do indivíduo. Defende-se que o ensino de Arte deve ser intencional, pautado em metodologias adequadas e na seleção criteriosa de conteúdos, possibilitando não apenas a compreensão estética, mas também a reflexão crítica sobre os movimentos artísticos, seus manifestos e tendências. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem pedagógica que valorize o prazer e a criatividade como elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos no processo educativo.

Este artigo discute também a importância da valorização das diversas linguagens artísticas no contexto educacional, defendendo uma abordagem emancipatória do ensino da arte. A partir de uma análise crítica das práticas pedagógicas tradicionais, propõe-se uma reflexão sobre como o ensino das artes visuais, música, teatro, dança e outras formas de expressão pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A perspectiva adotada valoriza a arte como linguagem, como forma de conhecimento e de construção de sentidos, rompendo com modelos que a reduzem a mera atividade complementar ou decorativa.

Propondo uma reflexão sobre o ensino da arte sob uma perspectiva emancipatória, enfatizando a valorização de suas múltiplas linguagens como artes visuais, música, dança, teatro e manifestações enquanto formas legítimas de expressão e conhecimento. A análise parte de uma crítica às abordagens pedagógicas tradicionais que reduzem a arte à função decorativa ou técnica, restringindo seu potencial formativo. Defende-se a necessidade de superação de práticas pedagógicas limitadoras, por meio da proposição de um currículo que valorize a experimentação estética, a diversidade cultural e a escuta sensível como fundamentos do processo educativo. Ao se compreender a arte como linguagem e forma de conhecimento, o ensino artístico adquire relevância formativa ampliada, consolidando-se como elemento essencial na constituição de uma educação democrática, crítica e culturalmente significativa.

Segundo Domingues (1997), os artistas contemporâneos passaram a explorar novas formas sensíveis de criação, incorporando tecnologias às suas produções. Essa prática reflete uma mudança significativa na relação do ser humano com o mundo, especialmente após a revolução informacional. A arte interativa, cada vez mais presente no cotidiano, está acessível mesmo àqueles que não se consideram artistas ou conhecedores da área, seja por meio do uso de CDs, plataformas digitais ou ferramentas eletrônicas diversas. Assim, o sujeito moderno torna-se também um agente e coautor de novas manifestações artísticas.

A autora defende ainda que, além de atual, a arte deve ter um caráter humanizador. Para tanto, é necessário deslocar o foco exclusivo da estética, dando ênfase ao gesto criativo e à expressão pessoal do artista. A arte contemporânea circula em redes abertas e globais, o que permite a construção de um diálogo multidimensional. No entanto, esse novo cenário também gera debates, especialmente quanto à perda de vínculos com instituições formais e à diluição de estruturas hierárquicas historicamente presentes no campo artístico.

Domingues (1997) observa que essa circulação livre da arte nas redes digitais representa um rompimento com os padrões institucionais e privados, possibilitando novas formas de organização social, cultural e política. A tecnologia, nesse contexto, passa a integrar discretamente a vida cotidiana, produzindo transformações significativas nos modos de viver, pensar, sentir e se expressar. Isso também impacta a definição contemporânea de cultura, tornando-a mais fluida, interativa e participativa.

A globalização, portanto, deve ser compre-

endida não apenas como um processo econômico, mas também como uma reestruturação cultural, marcada pela intensa troca de conhecimentos e pela reconfiguração das identidades individuais e coletivas. A arte, inserida nesse cenário, ganha um enfoque contemporâneo, assumindo novas formas, temas e públicos. O perfil do espectador também se transforma: ele deixa de ser mero observador para tornar-se participante ativo no processo artístico.

"Surge um novo espectador mais participativo, que através de interfaces tem acesso à obra proposta. São as interfaces amigáveis que permitem as trocas do espectador com as fontes de informação." (DOMINGUES, 1997, p. 49).

Nesse contexto, é fundamental desenvolver propostas pedagógicas que promovam a interatividade e o engajamento dos sujeitos com as diversas linguagens artísticas. Isso possibilita que todos os indivíduos possam vivenciar e contribuir com diferentes formas de expressão, favorecendo uma arte atualizada, dinâmica e sensível às transformações sociais.

Domingues (1997) também destaca a necessidade de compreendermos a arte como uma criação coletiva, que demanda a coautoria dos participantes, antes considerados apenas público. Tal concepção propõe o abandono de modelos preestabelecidos e a valorização das potencialidades e habilidades individuais, sem desprezar os aspectos estéticos, mas ampliando o olhar para o processo criativo e sua relevância social e educacional.

. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como propósito principal refletir sobre a arte enquanto proposta humanizadora e instrumento para a formação integral do indivíduo no contexto educacional. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foi possível identificar e analisar fundamentos teóricos e evidências práticas que reforçam a relevância da arte como campo essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos sujeitos.

Durante a elaboração dos capítulos, buscou-se aprofundar a fundamentação teórica que evidencia a importância da arte na sociedade e sua constante transformação em função das demandas sociais, culturais e históricas. Observou-se que, embora a arte se modifique conforme o contexto e o público a que se destina, ela deve preservar seu compromisso com a qualidade estética e com a expressão autêntica dos indivíduos, independentemente de tendências ou modismos.

A análise histórica revelou uma trajetória marcada por processos de valorização e ressignificação da arte, especialmente no âmbito educacional, demonstrando o quanto essa linguagem pode contribuir para a humanização das relações e para a construção de uma sociedade mais crítica, sensível e plural. Reconhecer a arte como ferramenta de ensino e formação cidadã é essencial para superar concepções restritas que a limitam a um papel meramente decorativo ou de entretenimento.

Nesse sentido, reafirma-se que a inserção intencional da arte no processo pedagógico pode estimular o protagonismo dos educandos, possibilitando-lhes expressarse, criar e refletir criticamente sobre o mundo que os cerca. A fundamentação teórica apresentada reforça essa concepção, evidenciando a arte como espaço privilegiado para a construção do conhecimento e a ampliação do olhar sensível.

A análise conduzida aponta que o ensino da arte, ao reconhecer e valorizar a diversidade de suas linguagens, configura-se como um campo estratégico para a promoção da emancipação cultural, social e cognitiva dos sujeitos em formação. A superação das práticas pedagógicas tradicionais, que restringem a arte a uma dimensão técnica ou decorativa, mostra-se imprescindível para o desenvolvimento de uma abordagem educativa que privilegie a experimentação, a criatividade e a reflexão crítica. Sob essa perspectiva, compreender a arte enquanto linguagem e forma legítima de produção de conhecimento potencializa sua função formativa, contribuindo para a constituição de sujeitos autônomos e capazes de dialogar criticamente com a diversidade cultural e social contemporânea.

Assim, a emancipação das diferentes lingua-

gens artísticas no contexto educacional reafirma seu papel como componente vital para a efetivação de uma educação democrática, plural e emancipatória, que visa à formação integral e à ampliação dos horizontes do conhecimento humano. Essa emancipação configura-se como imperativo para a construção de uma educação contemporânea que valorize a pluralidade cultural, a criatividade e a autonomia crítica dos sujeitos.

Reconhecer a arte como linguagem e forma legítima de conhecimento permite romper com práticas pedagógicas limitadoras, que relegam a disciplina a um papel secundário ou meramente decorativo. Ao promover currículos inclusivos, experimentais e sensíveis às múltiplas expressões artísticas, o ensino da arte assume um papel central na formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e reflexiva. Dessa forma, a busca pela emancipação das linguagens da arte transcende o desafio educacional, configurando-se como um compromisso ético e político com a transformação social e cultural.

Por fim, defende-se que é plenamente possível promover o desenvolvimento de habilidades humanas e sociais por meio da arte, contribuindo para a formação integral dos indivíduos. A arte, em suas múltiplas manifestações e linguagens, deve ser valorizada como um campo de conhecimento que transcende o estético e o técnico, assumindo seu papel transformador. Como desdobramento, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a discussão sobre a implementação de práticas artísticas efetivas, críticas e inclusivas no ambiente educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

DOMINGUES, Diana. A Arte no século XXI:A humanização das Tecnologias. 2.ed.São Paulo:Unesp, 1997. MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA,M. Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte. São Paulo: FDT, 1988.

PARÂMETROS, Curriculares Nacionais. Arte. 2. Ed. Brasília: DP&,2000. SOUZA, Jussara(Org.). Música, cotidiano e educação. 2.ed. Porto Alegre: Programa de Pósgraduação em Música da UFGRS,2000.

PARCERIA ESCOLA - FAMILIA NO CONTEXTO DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA, CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ACADEMICO E SOCIAL DOS ESTUDANTES COM TEA

SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS

RESUMO

A parceria entre escola e família exerce papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois permite a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades individuais desses alunos. Ao manter uma comunicação aberta e contínua com os familiares, o profissional da educação obtém informações relevantes sobre o comportamento, as habilidades e os desafios enfrentados pelo estudante, o que possibilita a elaboração de estratégias mais assertivas e personalizadas. Essa colaboração fortalece a confiança entre escola e família, favorece a inclusão e contribui para o bem-estar da criança no ambiente escolar. Quando o educador reconhece o valor do envolvimento familiar e busca integrar esse apoio à sua prática pedagógica, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e promove o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do aluno com TEA. Além disso, ao atuar de forma coordenada com os pais, identifica com mais precisão as potencialidades e limitações do estudante, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao seu crescimento integral. Dessa forma, a parceria sólida entre escola e família deixa de ser um aspecto complementar e passa a representar um elemento estruturante da educação inclusiva, fundamentada no respeito à diversidade e no compromisso com a formação humana em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Parceria escola-família; Educação inclusiva; Desenvolvimento acadêmico; Inclusão social.

ABSTRACT

The school-family partnership plays a key role in supporting the academic and social development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Through effective communication and collaboration, educators and families can identify students' individual needs and create inclusive strategies that enhance learning, autonomy, and self-esteem. This partnership fosters a supportive environment, strengthens trust, and promotes the full inclusion of students with ASD in the school setting. When aligned, school and family efforts contribute not only to academic success but also to the student's overall well-being and social integration, reinforcing the foundations of inclusive and humanized education.

KEY-WORDS: Autism Spectrum Disorder; School-family partnership; Inclusive education; Academic development; Social inclusion.

INTRODUÇÃO

A articulação entre a escola e a família no processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como uma temática de extrema pertinência no cenário educacional contemporâneo, sobretudo diante das diretrizes que orientam uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A união entre esses dois contextos — o espaço escolar, com sua função social e pedagógica, e o núcleo familiar, como primeiro ambiente de socialização da criança — constitui um elo fundamental na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Essa parceria ultrapassa os limites da simples comunicação e adquire contornos de corresponsabilidade, sendo determinante para a efetivação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas e sensíveis às particularidades desses educandos.

A literatura especializada e os marcos legais da educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), apontam que o envolvimento ativo e contínuo da família é um dos fatores mais relevantes para o sucesso educacional de alunos com deficiência, incluindo os que se encontram no espectro autista. Essa colaboração possibilita uma abordagem centrada

no sujeito, que valoriza suas potencialidades e reconhece suas necessidades específicas, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento emocional, social e comunicacional da criança.

Nesse contexto, a presença ativa da família no cotidiano escolar deve ser compreendida como um direito e uma estratégia pedagógica. A troca constante de informações, o compartilhamento de experiências e a construção conjunta de metas educacionais são elementos que favorecem a elaboração de intervenções mais eficazes, baseadas em uma compreensão ampla e realista das condições e vivências do estudante. A escuta qualificada por parte dos profissionais da escola, aliada ao conhecimento empírico dos familiares, enriquece o processo educativo e permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas e contextualizadas.

Além disso, a comunicação entre escola e família precisa ser pautada pela transparência, pela empatia e pelo respeito mútuo. Um diálogo aberto e contínuo contribui

para alinhar expectativas, identificar precocemente obstáculos ao desenvolvimento e construir uma relação de confiança, fundamental para o engajamento de todas as partes envolvidas. A escuta atenta das preocupações, dos saberes e das sugestões das famílias é indispensável para que se consolide um vínculo cooperativo e participativo, que impacta diretamente na qualidade das ações pedagógicas e na experiência escolar da criança com TEA.

Outro aspecto crucial a ser destacado é o papel da família como agente potencializador do desenvolvimento global do aluno. Sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, seja por meio da presença em reuniões pedagógicas, da colaboração na definição de estratégias de intervenção ou da reprodução de atividades em casa, constitui uma ponte entre os contextos familiar e escolar, fortalecendo a consistência e a continuidade das práticas educativas. Essa articulação contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do bem-estar da criança, permitindo que ela se reconheça como parte do processo e se desenvolva em múltiplas dimensões.

É nesse movimento de colaboração mútua que se torna possível consolidar um ambiente escolar inclusivo e responsivo, no qual as diferenças são acolhidas e transformadas em oportunidades de crescimento coletivo. A construção desse espaço requer o engajamento de todos os agentes educacionais e o reconhecimento de que a inclusão é um processo contínuo, dinâmico e construído a partir de múltiplos olhares e experiências. A parceria entre escola e família, nesse sentido, não é apenas desejável, mas necessária para que se efetive uma educação que respeite a singularidade de cada sujeito e garanta o seu direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a importância da colaboração entre escola e família na escolarização de crianças com TEA, evidenciando as práticas eficazes que podem ser desenvolvidas a partir dessa aliança e analisando os impactos positivos dessa parceria no percurso acadêmico e social dos estudantes. Ao reforçar a centralidade dessa relação no processo educativo, pretende-se contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e humana, que acolhe as diferenças como parte essencial de sua missão formadora.

QUESTÃO FAMILIAR:

A decisão de constituir uma família com filhos pode ser tomada de forma consensual ainda nas etapas iniciais de um relacionamento conjugal. No entanto, trata-se de uma escolha profundamente significativa dentro do vínculo matrimonial, carregada de implicações emocionais, sociais e culturais, muitas vezes influenciadas por normas familiares internalizadas e não completamente compreendidas. A chegada de um filho representa uma transformação substancial na vida dos pais, marcando o início de uma nova etapa existencial, repleta de responsabilidades, expectativas e redefinições de identidade (Groisman, 1996).

Quando se trata do nascimento de uma criança com deficiência, particularmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA),

os relatos das famílias costumam apresentar semelhanças marcantes. Expressões populares como "o importante é que venha com saúde, não importa se é menino ou menina" são amplamente repetidas em contextos que envolvem a gestação, revelando uma expectativa social comum que associa o nascimento saudável à completude da experiência parental. De acordo com Buscaglia, a presença de uma deficiência, embora possível, raramente é antecipada pelos pais, e seu surgimento pode desencadear sentimentos intensos de angústia, frustração e insegurança, pois desafia diretamente a idealização do filho "perfeito" e as projeções que foram feitas antes do nascimento.

Desde o início da gestação, os pais tendem a depositar na figura da criança um conjunto de expectativas — tanto sociais quanto pessoais — que dizem respeito ao seu futuro, comportamento e conquistas. Tais projeções, ainda que inconscientes, moldam a forma como a família se organiza emocionalmente e estabelece padrões de relacionamento. Quando essas expectativas são frustradas por um diagnóstico de deficiência, pode-se criar um ambiente propício ao surgimento de sintomas emocionais e comportamentais, não apenas na criança, mas em outros membros da família, como resposta às tensões geradas ao longo do ciclo de vida familiar e da maneira como o grupo lida com essa nova realidade.

As formas pelas quais as famílias tomam conhecimento da deficiência de um filho são diversas. Algumas descobrem ainda durante a gestação, por meio de exames pré- natais; outras, nos primeiros dias de vida; e há aquelas que só percebem alterações ao longo do desenvolvimento infantil. No caso específico do autismo, o diagnóstico geralmente é percebido de maneira gradual. À medida que os cuidadores observam a ausência de marcos do desenvolvimento típico — como o atraso na fala, dificuldades na interação social e padrões de comportamento repetitivos — emerge uma ruptura significativa nas expectativas iniciais, levando a família a experienciar um processo de luto simbólico pela imagem idealizada do filho que esperavam ter.

A forma como o diagnóstico é comunicado por profissionais da saúde tem impacto direto e duradouro na forma como os pais lidarão com a condição da criança. A comunicação pode ser pautada por uma abordagem centrada nas limitações ou,
alternativamente, por uma perspectiva voltada às potencialidades e aos recursos da criança. Essa escolha discursiva influencia de maneira decisiva as atitudes da família, a motivação para buscar intervenções adequadas e a qualidade do vínculo estabelecido com a criança.

É importante destacar que, em muitos casos, ao receberem o diagnóstico, os pais são direcionados quase exclusivamente a serviços médicos especializados, como clínicas de genética, neuropediatria e programas de estimulação precoce. Contudo, é raro que se oriente essas famílias a procurar apoio psicológico ou psicoterapêutico — recurso fundamental para a elaboração emocional da notícia e para o fortalecimento do sistema familiar diante do novo desafio. Em diversas situações, o suporte emocional acaba sendo buscado em instituições não governamentais, como associações de pais e organizações da sociedade civil. Apesar de extremamente relevantes, essas entidades nem sempre contam com profissionais capacitados para lidar com as complexidades emocionais e psíquicas envolvidas no processo de aceitação e adaptação à deficiência.

Conforme Krynski (1983), após o recebimento do diagnóstico, as famílias atravessam diferentes fases emocionais, que incluem momentos de apreensão, tensão, negação, angústia, revolta e, eventualmente, aceitação. Esses estágios, embora não lineares, são atravessados de modo singular por cada grupo familiar e estão relacionados também à posição cronológica da criança com deficiência na família. Quando o filho com deficiência é o primogênito, por exemplo, isso pode influenciar diretamente as decisões reprodutivas do casal, que pode rever ou adiar planos de ter mais filhos. Já quando a criança com deficiência é o segundo ou terceiro filho, costuma-se esperar, muitas vezes de forma implícita, que os irmãos assumam responsabilidades futuras relacionadas ao cuidado e à proteção desse familiar, o que altera significativamente as dinâmicas fami-

liares e os projetos de vida de todos os envolvidos.

A presença de um membro com deficiência no núcleo familiar é experimentada de forma única por cada integrante da família, variando de acordo com fatores como idade, gênero, grau de proximidade e estrutura emocional individual. Entretanto, observa-se com frequência que a maior carga emocional e prática do cuidado recai sobre a figura materna. É comum que mães de crianças com autismo interrompam suas atividades profissionais, acadêmicas ou sociais para dedicar-se quase integralmente aos cuidados do filho, o que pode gerar sobrecarga física e psíquica, além de sentimentos de isolamento, exaustão e culpa.

As reações emocionais da família diante do diagnóstico não são estáticas. Ao longo do crescimento da criança, especialmente nas transições entre fases do desenvolvimento — como a entrada na adolescência ou a aproximação da idade adultaos pais podem vivenciar novamente sentimentos de perda, insegurança e frustração.

Nessas etapas, torna-se comum a comparação entre o filho autista e outros jovens da mesma faixa etária, o que tende a acentuar as limitações percebidas e obscurecer os avanços alcançados. A maior dificuldade identificada nas famílias de pessoas com TEA reside, geralmente, na carência de interação afetiva e nas barreiras comunicacionais. O autista, por suas características cognitivas específicas, apresenta desafios no reconhecimento e na expressão das emoções, o que pode ser erroneamente interpretado como ausência de sentimentos. Na realidade, trata-se de uma maneira distinta de perceber e reagir ao mundo, que exige compreensão, paciência e, sobretudo, um olhar desprovido de julgamentos por parte da família e da sociedade.

QUESTÃO EDUCACIONAL:

As primeiras instituições voltadas à educação infantil no Brasil surgiram no final do século XIX, impulsionadas por uma lógica assistencialista e higienista. Esses espaços, majoritariamente organizados por iniciativas filantrópicas, tinham como público-alvo os filhos de mulheres em situação de vulnerabilidade social — como mães solteiras, viúvas ou abandonadas — que, por conta de suas condições socioeconômicas, não dispunham dos recursos necessários para cuidar adequadamente de seus filhos (Mariotto, 2003; Oliveira, 1988; Pacheco & Dupret, 2004). Nessa época, o foco central das creches recaía sobre a manutenção da saúde, a alimentação e a disseminação de normas de higiene. A perspectiva médica e sanitária predominante associava a carência de conhecimentos sobre cuidados infantis à pobreza, desconsiderando as causas estruturais, econômicas e políticas que também impactavam essas famílias (Andrade, p. 137).

Com o passar das décadas, o papel das creches foi gradualmente se transformando. A partir da Constituição de 1988, e com maior ênfase após a publicação da LDB de 1996 e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, houve um movimento de valorização da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Deixando de ser apenas um espaço de acolhimento físico, as creches passaram a ser reconhecidas como ambientes fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens que envolvem não só aspectos biológicos e motores, mas também cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

A nova concepção curricular consolidada no final do século XX passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a educação infantil passou a ter como um de seus principais objetivos o fornecimento de experiências significativas que possibilitem à criança se expressar, se comunicar, interagir e desenvolver sua autonomia. Além disso, foi estabelecido que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, têm direito ao acesso, à permanência e à participação em instituições de ensino, o que introduz de forma mais clara o conceito de inclusão educacional.

No contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a escola se destaca como um dos principais espaços de socialização e construção de habilida-

des interpessoais. Ao ingressar no ambiente escolar, a criança autista passa a fazer parte de um novo grupo social, o que pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade para seu desenvolvimento. Esse processo de inserção escolar também impacta significativamente o núcleo familiar. Ao verem seus filhos interagindo com colegas, professores e outros profissionais da educação, muitos pais passam a rever suas expectativas em relação ao futuro, substituindo sentimentos de medo e incerteza por perspectivas mais concretas de aprendizagem e progresso.

A presença da criança com autismo na escola, especialmente quando esta é acolhedora e comprometida com a inclusão, contribui para a ampliação do repertório social e comunicativo da criança. Ao mesmo tempo, esse processo também promove uma transformação positiva na visão dos pais, que começam a perceber e valorizar conquistas antes não esperadas. Dessa forma, a escola passa a ocupar uma posição central na vida da família, funcionando não apenas como um espaço de aprendizagem para a criança, mas também como um suporte na construção de vínculos e redes de apoio entre os responsáveis.

No entanto, para que esse processo seja realmente efetivo, é imprescindível que haja uma parceria sólida entre a instituição escolar e a família. Essa aliança deve ser pautada por um diálogo contínuo, transparente e respeitoso, onde tanto os educadores quanto os pais possam compartilhar informações, dificuldades, estratégias e avanços. A escuta ativa por parte dos profissionais da educação é essencial para compreender as expectativas e angústias das famílias, construindo, assim, um ambiente de confiança mútua.

Um dos principais desafios enfrentados nesse contexto é a necessidade de se promover uma inclusão real, que respeite as particularidades e ritmos de cada criança com necessidades educacionais especiais. No caso específico do autismo, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as especificidades do transtorno, considerando as barreiras à comunicação e interação social, bem como eventuais dificuldades sensoriais e cognitivas. Para isso, a participação ativa da família torna-se ainda mais importante, pois são os pais que melhor conhecem os comportamentos, preferências e necessidades de seus filhos.

Conforme apontado por Aiello (2003), a relação entre as famílias e os profissionais da educação, em muitos casos, é marcada por conflitos e desencontros. Enquanto os pais demonstram insatisfação com aspectos como a linguagem técnica utilizada nas reuniões, a falta de flexibilidade de horários e a ausência de infraestrutura — como o transporte escolar—, os profissionais, por sua vez, relatam dificuldades em estabelecer vínculos com os familiares, devido à ausência frequente em reuniões, ao aparente desinteresse e à falta de compreensão sobre o funcionamento da instituição e do sistema educacional. Esses impasses reforçam a importância de uma comunicação mais acessível, empática e centrada na cooperação.

A Declaração de Salamanca (1994) já apontava a importância da colaboração entre família e escola como um princípio essencial da educação inclusiva. É fundamental que os pais sejam envolvidos nas decisões pedagógicas, no planejamento educacional e nas estratégias de acompanhamento do progresso dos filhos. Embora nem sempre as instituições de ensino consigam atender a todas as expectativas das famílias, é consenso que a escola tem papel central na formação integral da criança, e que a atuação conjunta com os responsáveis potencializa os resultados positivos desse processo.

Nesse sentido, o fortalecimento da parceria entre escola e família é uma estratégia indispensável para garantir uma inclusão significativa de crianças com autismo na educação infantil. Essa aliança, quando bem conduzida, contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais da criança, mas também para o fortalecimento emocional das famílias e para a construção de uma sociedade mais justa, empática e inclusiva.

CONCLUSÃO

A articulação entre a escola e a família representa um dos pilares mais relevantes para o sucesso do processo de escolarização de

crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa colaboração contínua, pautada na confiança, no diálogo e no comprometimento mútuo, é fundamental para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual as necessidades específicas desses alunos sejam reconhecidas, respeitadas e efetivamente atendidas.

Os alunos com autismo, por apresentarem um conjunto diverso de características, frequentemente enfrentam desafios complexos no contexto escolar. Dificuldades relacionadas à comunicação verbal e não verbal, interação social, padrões comportamentais restritos e repetitivos, bem como sensibilidades sensoriais, exigem da escola não apenas preparo técnico e pedagógico, mas também sensibilidade e flexibilidade. Diante dessa realidade, a presença ativa da família no cotidiano escolar torna-se uma aliada essencial na compreensão e no atendimento às demandas particulares desses estudantes.

Estabelecer uma parceria sólida entre os profissionais da educação e osfamiliares implica a construção de canais de comunicação abertos, constantes e empáticos. Por meio do compartilhamento de informações sobre a rotina, os comportamentos, as preferências, os interesses e as conquistas da criança, é possível traçar um panorama mais completo e realista sobre o seu desenvolvimento. Essa visão integrada favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, ajustadas às necessidades reais do aluno.

A definição conjunta de metas educacionais — que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e alcançáveis — permite orientar o planejamento pedagógico de forma mais coerente. Quando escola e família compartilham objetivos claros, elas podem monitorar com maior precisão o progresso do estudante, adaptando as intervenções conforme necessário, e celebrando cada avanço conquistado, por menor que pareça. Esse tipo de colaboração fortalece o vínculo entre todos os envolvidos e reforça a sensação de pertencimento e valorização da criança no ambiente escolar.

Outro ponto fundamental da atuação conjunta diz respeito ao suporte emocional prestado ao aluno com autismo. O ambiente escolar, com suas demandas sociais e cognitivas, pode representar um cenário desafiador para esses estudantes. Situações de frustração, ansiedade ou sobrecarga sensorial são comuns, e exigem uma atuação coordenada entre professores e familiares para oferecer suporte adequado e prevenir o agravamento de dificuldades emocionais. A família, ao atuar como extensão do processo educativo, contribui para a construção de estratégias de autorregulação emocional, reforçando positivamente o comportamento da criança e oferecendo estabilidade e segurança.

A colaboração entre escola e família também assume papel central na promoção da inclusão social. A convivência em grupo, o compartilhamento de experiências e a participação em atividades coletivas são aspectos fundamentais da escolarização que impactam diretamente a formação de vínculos e o desenvolvimento das habilidades sociais. Quando os profissionais da escola, com o apoio dos pais ou responsáveis, adotam práticas pedagógicas inclusivas que favorecem a interação e a empatia, criam-se oportunidades valiosas para que a criança com autismo seja reconhecida e respeitada em sua individualidade, ao mesmo tempo em que aprende a conviver em sociedade.

Ademais, essa parceria não beneficia apenas os alunos com TEA, mas também promove uma cultura escolar mais acolhedora e humanizada, capaz de sensibilizar a comunidade educativa para os valores da diversidade, da equidade e da inclusão. Ao incluir as famílias no processo educativo, a escola fortalece seu compromisso com uma educação democrática e participativa, que reconhece a corresponsabilidade de todos os atores envolvidos na formação do sujeito.

Portanto, a relação entre a escola e a família não deve ser pontual ou meramente burocrática, mas sim contínua, dialógica e intencional. Essa aproximação colabora de forma decisiva para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com autismo, garantindo-lhes condições mais favoráveis para explorar seu potencial e construir uma trajetória escolar significativa. Ao reconhe-

cer e valorizar essa parceria, caminhamos rumo a uma educação mais inclusiva, ética e comprometida com o bem-estar de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

REFERÊNCIAS

BUSCAGLIA, L. Os deficientes e seus pais. Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 1993

CARTER, R. e McCARTTHY, Michael. Cambridge Grammar of English. Cambridge University Press, 2006.

CARTER, B., McGLODRICK, MA. As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. Artes Médicas, 1995.

GAUDERER, E. Christhian. Autismo. SP. Ed.: ATHENEU, 1993

NILSSON, I. A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. In: Temas sobre Desenvolvimento, v.12, n.68

GLAT, R. e DUQUE, M. A. Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Lettras, 2003.

Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade. Revista Análise Psicológica, 22 (1), 65-72.

Brasil (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. V. 1, 2, e 3. Ministério da Educação. Brasília.

Brasil (2000). Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e Orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, R. Educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação de professores. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: identificação, diagnóstico e tratamento. São Paulo: Memnon, 2011.

AIELLO, A. L. R. Inclusão: o diálogo entre a escola e a família. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. P. 111–127.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1994.

BATISTA, A. C.; CARDOSO, C. A. A inclusão escolar de alunos com autismo: desafios e possibilidades na relação escola-família. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, e33, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X41371. Acesso em: 19 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. C.; AMARAL, L. A. A importância da parceria escola-família na inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 4, p. 551–568, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400008. Acesso em: 19 abr. 2025.

RAMOS, L. G.; SILVA, M. M. Contribuições da família no processo de escolarização de alu-

nos com autismo. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 206–223, 2021. Disponível em:https://doi.org/10.12957/teias.2021.58431. Acesso em: 19 abr. 2025.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

SILVANA FREITAS OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como temática a importância do brincar na construção do conhecimento. Ao longo dos anos, com a crescente dos estudos a respeito da concepção de infância e do brincar, atualmente se considera a brincadeira como aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil, deixando de ser visto apenas como momento de lazer ou diversão. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do brincar para o processo de desenvolvimento da criança, trazendo as concepções dos principais autores a respeito do tema, como Piaget, Vygotsky e Kishimoto. Outros autores citados no texto e que contribuem para a construção do mesmo foram Chicon et al (2021) que apresenta em seus estudos os aspectos fundamentais do brincar e assim, enfatiza os verdadeiros benefícios da brincadeira no contexto escolar, como estímulo psicomotor, interação social e sociabilidade, estímulo da imaginação e aspectos emocionais e cognitivos; Friedmann (2006) que destaca a relevância da criatividade, autonomia e capacidade de resolução de problemas que são desenvolvidos por meio do brincar; Pessanha (2021) que aborda a respeito do papel da escola, bem como o do professor, ao propiciar momentos lúdicos e enriquecidos de aprendizado no cotidiano escolar infantil. A pesquisa evidencia que, por meio da brincadeira, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, além de experimentar, explorar e ressignificar o mundo ao seu redor. Também se ressalta o papel do professor como mediador que planeja, observa e potencializa as experiências lúdicas no ambiente escolar. Conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como um direito da criança e como um elemento estruturante das práticas educativas, contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento de forma criativa, crítica e autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Criança; Desenvolvimento Infantil; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a concepção de infância foi se modificando, trazendo aos dias atuais modos diferentes de pensar e compreender essa etapa da vida humana. Hoje, a infância é compreendida como uma das etapas mais importantes do desenvolvimento, sendo ela uma base sólida para a construção do indivíduo ao longo de sua vida.

Os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, como a BNCC, Currículo da Cidade e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIs, assim como os autores Piaget, Vygotsky e Kishimoto trazem as suas perspectivas a respeito do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento infantil em todos os sentidos, sendo os principais: cognitivo, imaginário, social, psicomotor e cultural.

Partindo do pressuposto de que o brincar não deve ser considerado meramente como um “passatempo” ou apenas um momento de entretenimento no cotidiano escolar, o presente artigo tem como principal objetivo analisar a importância do brincar na construção do conhecimento, discutindo suas implicações pedagógicas e o papel da escola na promoção de experiências lúdicas significativas.

Considerando que o brincar é um direito da criança e uma ferramenta potente de ensino-aprendizagem, refletir sobre esse tema se torna essencial para o aprimoramento das práticas educacionais e para a valorização da infância em sua integralidade.

No primeiro item, discutiremos sobre o brincar na perspectiva do desenvolvimento infantil, apontando suas principais contribuições nesse processo. Na sequência, serão abordados os principais teóricos que discorrem acerca do brincar no desenvolvimento, neste caso Piaget, Kishimoto e Vygotsky, evidenciando suas diferentes concepções a respeito das brincadeiras na Educação Infantil.

Para finalizar, faremos uma análise do que dizem os documentos oficiais norteadores da Educação Básica, assim como qual deve

ser o papel da escola no que se refere às propostas e interações lúdicas no ambiente escolar, propiciando momentos de brincadeiras com diversas materialidades e possibilidades, valorizando o protagonismo infantil.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade essencial na infância e se apresenta como uma das principais formas pelas quais a criança se comunica, aprende, experimenta o mundo e desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, brincar não é apenas uma forma de lazer, mas um instrumento potente de construção do conhecimento e da subjetividade.

Segundo Souza (2014, p. 36) a brincadeira, portanto, está longe de ser uma mera diversão. Precisa ter espaço e tempo na vida das crianças. O brincar é uma atividade complexa e permite que a criança tenha um processo de aprendizagem, pois quando brincamos, há a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Ao brincar, a criança sente-se livre para fantasiar, cria situações problema e torna-se, assim, dona do seu próprio mundo. O brincar é um potencializar da criatividade da criança.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU) em 1989 oficializou documento sobre a Convenção dos Direitos da Criança, ratificada no Brasil pelo Decreto 99710/1990 e o ordenamento jurídico brasileiro tem ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) LEI Brasileira Federal de 8069/90 de 13 de Julho de 1990 que garante às crianças e aos adolescentes brasileiros todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, garantindo proteção integral e todas as oportunidades e facilidades que permitam seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e da dignidade.

De acordo com Dantas (2017) brincar é uma dinâmica intrínseca ao comportamento infantil implica, assim como outras atividades de cunho sociocultural, aprendizagens e elaborações, construídas por meio de representações, vivências criativas, imaginação, contextualização do tempo e espaço, entre outros.

Chicon et al (2021, p. 52) destaca três aspectos fundamentais do brincar: movimentos básicos essenciais na relação da criança com o mundo; aspectos sociais e emocionais e de comunicação e linguagem. Os autores definem os três aspectos da seguinte maneira:

Por meio da brincadeira, é possível estimular a criança a realizar movimentos básicos como andar, correr, pular, rolar, engatinhar, saltar, arremessar, puxar, balançar, etc. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança "adquire um maior domínio de seus movimentos, percebendo melhor o que está a sua volta";

Com relação aos aspectos emocionais, a interação seja com as outras crianças ou adultos, é possível criar e recriar histórias imaginárias para "direcionar" o comportamento da criança, estimulando sua criatividade, trabalhando o raciocínio lógico, como na resolução de problemas, por exemplo, interação social e superação de conflitos. É por meio da brincadeira que a criança consegue exprimir seus sentimentos, que por vezes, não são exteriorizados fora do contexto lúdico, como angústia e ansiedade, por exemplo. Para os autores, "o brincar atua como uma válvula de escape para as emoções da criança";

As situações nas quais as crianças vivenciam nas brincadeiras permite que elas desenvolvam os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição. Isso ocorre porque ao brincar, além de interagir entre si, as crianças indagam, formulam estratégias, pensando nos erros e acertos, refletindo na possibilidade de reformular suas ações.

Macedo et al (2007, p. 13) destaca que o brincar é essencial na vida do ser humano e se coloca como a principal atividade da criança, quando esta não está ligada às necessidades de sobrevivência, como dormir e comer, por exemplo. O brincar é agradável por si mesmo, na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar e não por suas possíveis consequências, que podem ser negativas ou positivas. (MACEDO et al, 2007, p. 13).

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é a linguagem da infância, por meio da qual a criança explora seu ambiente, testa possibilidades, desenvolve a criatividade, constrói

relações sociais e elabora seus sentimentos. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo de descoberta, experimentação e aprendizagem ativa, que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança.

Corsino (2008, p. 13) hoje, ao se entender a criança como sujeito imerso na cultura e com sua forma singular de agir e pensar, não se pode deixar de pensar no tempo e no espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive. Para a autora: "Se o interesse e o gosto pelos jogos e brincadeiras não são características genuinamente infantis, não há dúvida de que o direito de brincar é o elo que liga todos os outros direitos".

Dantas (2017) o ambiente no qual os sujeitos interagem é muito mais do que um espaço físico, pois é nele que se estabelecem as histórias de vida, os contextos e as representações socioculturais que acompanharão cada indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. "Assim, o brincar assume um papel fundamental para a cultura da infância, contribuindo de modo decisivo para a construção da autonomia, a formação da personalidade e a convivência autêntica entre os pares".

Elkhonin (1998 apud Álvares, 2011, p. 47) indica que o brincar potencializa o desenvolvimento, já que além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Já Oliveira (2000 apud Álvares, 2011, p. 47) ao analisar os benefícios que o brincar tem sobre o desenvolvimento infantil, afirma que brincando a criança elabora progressivamente o luto pelos cuidados maternos, encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de "[...] andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça", assumindo a responsabilidade sobre seus atos.

Girardi et al (2004, p. 220) destaca que a importância do brincar para o desenvolvimento infantil é evidente, pois é através deste que a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo social. Existem diversas maneiras de brincar e cabe a criança, de acordo com sua faixa etária e com o seu convívio social, determinar melhor a sua válvula de escape, para as pressões que o meio oferece, sendo assim uma peça fundamental para o desenvolvimento da mesma.

Brincar é mais do que uma simples atividade recreativa, é uma linguagem da infância, por meio da qual a criança se expressa, interpreta o mundo e constrói conhecimentos. Segundo autores como Jean Piaget, o brincar está ligado à assimilação e acomodação de informações, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Já Lev Vygotsky destaca o papel do brincar como instrumento de mediação cultural, ressaltando que a criança, ao brincar, internaliza regras sociais e expande sua zona de desenvolvimento proximal.

Além disso, estudiosos como Kishimoto (2011) e Friedmann (2006) afirmam que o brincar permite à criança exercitar a criatividade, desenvolver autonomia, resolver conflitos e fortalecer vínculos afetivos. É por isso que a Educação Infantil, conforme orientações da BNCC, deve garantir tempos e espaços de brincadeira como parte fundamental do currículo, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSKY E KISHIMOTO

Neste item, discutiremos a abordagem de três autores clássicos sobre a relevância do brincar no desenvolvimento da criança. Brincar é mais do que uma simples atividade recreativa, é uma linguagem da infância, por meio da qual a criança se expressa, interpreta o mundo e constrói conhecimentos. Segundo autores como Jean Piaget, o brincar está ligado à assimilação e acomodação de informações, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Para compreendermos a relevância do brincar na perspectiva de Jean Piaget, precisamos considerar os estágios do desenvolvimento destacadas por sua teoria, especialmente na idade de 0 a 5 anos. Na concepção Piagetiana, existem 4 estágios de formação cognitiva, sendo os dois primeiros estágios aqueles que interessam, de fato, à Educação Infantil. São eles: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) e o pré-operacional (de 2 a 7 anos). (SOBRAL, RIBEIRO, 2019).

Estágio Sensório-motor: nessa fase, a criança não possui capacidade simbólica, ou seja, "não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles" (PALANGANA, 2015 apud SOBRAL, RIBEIRO, 2019);
Estágio Pré-operatório: de acordo com Sobral e Ribeiro (2019), nessa fase a criança já desenvolveu a capacidade simbólica, logo é capaz de reconhecer os símbolos em suas variadas formas, adquirindo certo grau de independência em relação aos estímulos captados pelos sentidos. Nessa fase, também, a criança começa a distinguir o significante (símbolo, imagem, representação), do significado (o objeto ou estrutura real);
Na visão de Piaget, o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para esse teórico, o jogo possibilita a construção do conhecimento, sobretudo nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Piaget acredita que, por intermédio da ação sobre os objetos, as crianças estruturam seu espaço e seu tempo e desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, por fim, à lógica. (Álvares, 2011, p. 46).
Já Lev Vygotsky destaca o papel do brincar como instrumento de mediação cultural, ressaltando que a criança, ao brincar, internaliza regras sociais e expande sua zona de desenvolvimento proximal. Sobre a teoria de Vygotsky, Wikuats e Campos (2025) afirmam que:
Nessa perspectiva, Vygotsky (1987), aborda que o desenvolvimento é visto como um processo evolutivo em que as funções psicológicas superiores originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo da internalização de formas culturais de comportamento. Essas funções são mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente – como a atenção, a memória, o pensamento, por exemplo – as quais acontecem a partir de um plano interpsicológico de desenvolvimento (ou seja, por meio da interação da criança, no caso, com o outro). A partir dessa ideia, nasce a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (WIKUATS, CAMPOS, 2025).
Tonietto et al (2006 apud SOBRAL, RIBEIRO, 2022) a brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal da criança que nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real.
Para Vygotsky, o jogo é definido pelo simbolismo, pela situação imaginária. Uma vez que esta situação imaginária contém normas de conduta, ainda que, de certo modo, alguns de seus elementos sejam alienados da realidade, podemos concluir que não há jogo sem regras (NEGRINE, 1995 apud SOBRAL, RIBEIRO, 2022).
Um dos fatores que Vygotsky ressalta no brincar é o fato do brinquedo não ser uma ação simbólica no sentido amplo do termo, sendo importante mostrar o papel e a motivação do brinquedo, além de que ele propõe que não existem brinquedos sem regras, sendo que o desenvolvimento do brincar com regras se inicia somente no final da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar. (SOUZA et al, 2022, p. 44).
Segundo as ponderações de Kishimoto (2004, p.15 apud SOUZA, MARQUES, 2024, p. 2663), a soma do brincar, imaginar e também os jogos (brinquedos) são considerados corpo do tradicionalismo que faz parte da cultura de um determinado povo, que assim, transmite características próprias por meio das gerações que se sucedem e este círculo formula uma manifestação cultural que sempre estará presente no cotidiano das crianças. Para a autora:

O desenvolvimento da linguagem infantil se faz pelo jogo. Nos jogos verbais, os bebês combinam palavras, sons e gestos; nas lalações, que são os primórdios de uso de regras, chegam à compreensão da linguagem. São atos de significação que só se manifestam em uma cultura, em contextos interativos. No processo narrativo, característico da criança pequena, o brincar aparece com a nomeação de brinquedos (boneca, carrinho), de suas características (chora, corre), de construção de frases (sapato é da bone-

ca, carrinho é do nenê) ou de expressão de seu ponto de vista (nenê não chora, carrinho feio). O brinquedo está presente no desenvolvimento da narrativa da criança. (KISHIMOTO, 2004, p. 33).

Por brincar, Kishimoto esclarece que "é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário" (KISHIMOTO, 2010 apud SOBRAL, RIBEIRO, 2022).

Para Kishimoto, o brincar não é apenas uma brincadeira, mas algo sério, que precisa ser pensado como uma atividade séria, estruturante e essencial para aprendizagem e construção do conhecimento, sendo um dos princípios norteadores da Educação Infantil.

O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Sabemos que o brincar é parte fundamental do processo de desenvolvimento da criança e como o ato de brincar se torna imprescindível no ambiente escolar de bebês e crianças. Silva et al (s.d.) afirma que na escola do nível infantil, é de suma importância que o professor tenha consciência da importância do brincar para o aluno e possua um perfil voltado para a prática de uma pedagogia relacional, como mediador ao conhecimento, fazendo a interação do aluno com o meio, tornando a aprendizagem significativa para o mesmo, é papel do docente para além de utilizar da ludicidade, também direcioná-la de modo que os alunos aprendam a partir de tal brincadeira. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dizem que:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, desta forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com Pessanha (2021, p. 102) a escola tem um papel importante nas práticas lúdicas, pois deve oferecer um ambiente libertador para o desenvolvimento do aluno apoiando as evoluções de conhecimentos e novas descobertas utilizando as brincadeiras como recurso, proporcionando várias possibilidades e caminhos pelos quais as crianças podem escolhera forma e como brincar. O diálogo que deve existir entre o meio educacional e a criança, se faz essencial para avanços nesse processo de aprendizagem, a criança passa a construir e se relacionar com o outro, fazendo com que a adaptação ao novo ambiente possa ser uma relação mais tranquila com impactos menos agressivos de acordo com as mudanças do cotidiano.

Na educação infantil, o processo de ensino-aprendizagem consiste basicamente em atividades lúdicas, no qual está inserido os jogos, contribuindo dessa forma com o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos. A ludicidade como prática pedagógica deve ser trabalhada com o intuito de motivar a criança nos seus estudos. A inserção dos jogos evita a ausência de atividades desgastantes para o aprendizado. Se a instituição de Educação Infantil puder propor esse espaço lúdico para as crianças pequenas, estará oferecendo melhores condições, em diferentes circunstâncias, o aprender por si mesma, será estimulada a interagir com outras pessoas, conhecer as suas capacidades e limitações, isso ajudará com que ela tenha autonomia para experimentar, recriar e vivenciar os seus conhecimentos. (SANTOS, 2025).

É preciso que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas

nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pela criança. Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. (BRASIL, p.29, 1998).

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019, p. 25) "a brincadeira é um elemento presente na infância, que permanece e continuamente vai sendo reinventado na convivência e nas interações com as pessoas e os territórios", assim como "o brincar é um direito dos bebês e das crianças, dentro e fora da UE". (SÃO PAULO, 2019, p. 25).

O lúdico é um método pedagógico que ensina brincando, não exige muito e torna a aprendizagem significativa e de alta qualidade. Tanto os jogos quanto as brincadeiras são para o desenvolvimento físico, mental e intelectual na educação infantil. Considerado um meio de comunicação, o brincar estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois estimula a imaginação e contribui para uma aprendizagem significativa. No processo de ensino e aprendizagem, a valorização do lúdico é voluntária para as crianças, já que lhes permite sonhar, fantasiar e realizar seus desejos como crianças reais, e isso é fundamental. (MIRANDA, AZEVEDO, 2024, p. 400).

Os professores precisam buscar um novo olhar e outra conduta quanto a relevância de introduzir em suas salas de aula as atividades lúdicas, valorizando não somente a teoria como ferramenta de aprendizagem, como também trazendo a brincadeira como recurso de uso cotidiano em busca do conhecimento infantil. Cabe ao professor mediar tal processo e tal construção, de modo que a criança possa exercitar seu lado criativo, socializando com outras crianças e professores de forma prazerosa. (PESSANHA, 2021, p. 104, 105).

O conhecimento pode ser mais bem desenvolvido com a utilização de recursos concretos e através do envolvimento das crianças de Educação Infantil de maneira direta nas regras das brincadeiras, divisão de tarefas, utilização de materiais concretos com foco na aprendizagem. Estimular na criança a participação nas brincadeiras, no brincar, no compartilhar faz com que torne mais suave e prazeroso a aplicabilidade das atividades direcionadas. (PESSANHA, 2021, p. 105).

No currículo da cidade da Educação Infantil, temos as orientações de que os professores precisam propiciar momentos, espaços e materialidades para que bebês e crianças possam explorar de maneira a construir seus próprios conhecimentos de maneira lúdica e prazerosa, além de oportunizar que haja interação entre os grupos de diferentes idades, já que de acordo com o documento "Enquanto convivem com crianças da mesma idade e de idades diferentes, sob a atenção e orientação da(do) educadora (or), os bebês e as crianças ampliam as suas experiências. Ao conviver com crianças, elas vão aprendendo a dividir, a esperar a vez e a brincar juntos." (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

Dessa forma, percebemos o quanto o papel da escola se torna relevante quando se trata dos espaços e propostas lúdicas, onde se faz necessário que as crianças possam brincar e assim, se desenvolver integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tinha como principal objetivo analisar a importância do brincar na construção do conhecimento, discutindo suas implicações pedagógicas e o papel da escola na promoção de experiências lúdicas significativas. Há muito tempo, a brincadeira deixou de ser concebida como um momento de lazer infantil e passou a ter a sua devida importância no desenvolvimento daquele que brinca.

Por meio de uma revisão literária, encontramos diversos benefícios do brincar na primeira infância, especialmente na Educação Infantil, como metodologia de construção do conhecimento. Além disso, destaca-se que o brincar é um direito previsto em documentos oficiais, como a BNCC e os Referenciais Curriculares Nacionais, devendo ser respeitado e valorizado no contexto escolar. A escola, portanto, tem a responsabilidade de promover ambientes lúdicos e estimulantes, nos quais as crianças possam explorar, criar, imaginar e aprender de maneira ativa. Na pesquisa, foi possível compreender o

papel do professor como mediador do conhecimento, organizador do espaço e das experiências, desenvolvendo uma observação atenta e escuta ativa no que se refere às "vozes infantis", atendendo assim as necessidades, interesses e descobertas de bebês e crianças no contexto escolar.

Ao reconhecermos a brincadeira como eixo estruturante da prática pedagógica, é possível garantir uma educação infantil de qualidade que respeite o tempo, o ritmo e as particularidades do desenvolvimento infantil. Dessa forma, pretendeu-se por meio dessa pesquisa, conscientizar a equipe docente a respeito de práticas educativas que considerem o brincar como elemento central na formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, L.O. O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil: os significados atribuídos por pais e professoras. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 maio 2025.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: volume 1. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar. Jogos e Brincadeiras, desafios e descobertas, v. 2, p. 12-24, 2008. Disponível em: https:// www. pedagogia aopedaletra. com/wp-content/uploads/2013/06/JOGOS-E--BRIN CADEIRAS .pdf# page=12. Acesso em: 20 maio 2025.

CHICON, J.F. SÁ, M.G.C.S. MURACA, G.V. Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. 117p.

DANTAS, G.P. O brincar no desenvolvimento infantil. Senac, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GIRARDI, A.M. et al. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. Akrópolis, Umuarama, v. 12, n. 4, out/dez. 2004. Disponível em: https:// unipar. openjournalsolutions.com.br/index.php/akropolis/article/view/1958/1706. Acesso em: 02 junho 2025.

KISHIMOTO, T.M. O brincar e a linguagem. Informativo Técnico-Científico Espaço - INES, Rio de Janeiro, n. 22, p. 28, jul/dez. 2004. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/620/647. Acesso em 08 junho 2025.

_____. O brincar e suas teorias. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

MACEDO, L. PETTY, A.L.S. PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIRANDA, L.M. AZEVEDO, G.X. O lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem. Revista de Estudos em Educação, v. 10, n. 1, jan/dez, 2024. Disponível em: https:// www. revista. ueg. br/ index. php/ reeduc/ article/ view/ 14914/10428. Acesso em: 08 junho 2025.

PESSANHA, L.S.J. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Revista Humanidades e Inovação, 2021, v. 8, n. 34. Disponível em: https:// revista. unitins. br/ index. php/ humanidades einovacao/ article/view/5246. Acesso em: 08 junho 2025.

SANTOS, T.O.Q. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil: o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem das crianças. 2025. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia Colegiado de Pedagogia, Parintins, 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SILVA, M.T. RIBEIRO, F.C. SANTANA, F.M.N. O brincar como facilitador do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. IV Congresso Internacional de Educação – Violência de gênero, racismo, identidade e preconceito: Novos tempos, velhos desafios da sociedade da desigualdade. [s.d.]. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/jspui/retrieve/babb8629-685d-436e-a486-6f69fc0356f7/1439.pdf. Acesso em: 08 junho 2025.

SOBRAL, S.S. RIBEIRO, S.I.S. A importância do brincar na Educação Infantil, Educação. 2022. Disponível em: https:// www. editorarealize. com. br/ editora/ anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf. Acesso em: 03 junho 2025.

SOUZA, A.J. O brincar em Vygotsky: Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, p. 09-70, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159. Acesso em: 03 junho 2025.

SOUZA, L.B.P. MARQUES, M.M.P. O brincar e o brinquedo como elementos emancipatórios no desenvolvimento educacional: por Vygotsky e Kishimoto. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 09, set. 2024. Disponível em: https:// periódico rease. pro. br/ rease/ article/ view/14893/8451. Acesso em: 08 junho 2025.

SOUZA, L.R. O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaltiana. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 01 junho 2025.

WIKUATS, G.M.C. CAMPOS, M.T.P. Brincar: reflexões a partir da psicologia para consolidação da prática lúdica na Educação Infantil. TCC's Psicologia, 2025. Disponível em: https:// repositorio. Campo real. edu. br/ index.php/ psico/ article/view/283/282. Acesso em: 03 junho 2025.

A IMPORTÂNCIA DA SALA E ESPAÇOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

SILVIA FÁTIMA DOS SANTOS ANTÔNIO

RESUMO
Nos primeiros anos de vida, as crianças passam por um processo acelerado de desenvolvimento que abrange diversas áreas, incluindo a linguagem, a cognição e a socialização. Nesse contexto, a introdução de práticas de leitura desde cedo é essencial, pois a leitura é uma habilidade que não apenas permite a comunicação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, pois entende-se que a leitura é uma prática social. A sala e espaços de leitura, entendida como um espaço específico onde práticas e ações relacionadas à leitura e à contação de histórias acontecem, desempenha um papel crucial nesse processo, pois a leitura é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente para a formação das crianças, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista. Este artigo explora a importância da sala de leitura, destacando-a como um espaço que pode estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, favorecendo o hábito da leitura e o comportamento leitor em diversos contextos. Ao abordar aspectos como o ambiente, a seleção de livros, o papel do mediador e as experiências de leitura, o estudo demonstra como a sala de leitura pode ser uma ferramenta eficaz para estimular o aprendizado e a formação de leitores críticos. Por meio de uma fundamentação teórica de autores que pesquisaram o tema referido na área de educação e desenvolvimento infantil, este artigo discute os benefícios das salas de leitura e suas contribuições para o processo de alfabetização. Além disso, busca-se explorar a relevância desses espaços no contexto educacional e os impactos positivos que podem ter sobre as crianças com Transtornos do Espectro Autista.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Leitura; Literatura; Leitura; Professores e Crianças com TEA.

ABSTRAT
In the first years of life, children go through an accelerated development process that encompasses several areas, including language, cognition and socialization. In this context, introducing reading practices from an early age is essential, since reading is a skill that not only enables communication, but also plays a crucial role in the overall development of children. The reading room and spaces, understood as a specific space where activities related to reading and storytelling take place, play a crucial role in this process. Reading is one of the fundamental pillars of child development, contributing significantly to the formation of young children. This article explores the importance of the reading room, highlighting it as a space that can stimulate the cognitive, emotional and social development of children, favoring the habit of reading and reading behavior in different contexts. By addressing aspects such as the environment, the selection of books, the role of the mediator and reading experiences, the study demonstrates how the reading room can be an effective tool for stimulating learning and the formation of critical readers. Using the theoretical basis of renowned authors in the field of education and child development, this article discusses the benefits of reading rooms and their contributions to the literacy process. In addition, it seeks to explore the relevance of these spaces in the educational context and the positive impacts they can have on children with Autism Spectrum Disorder (ASD).

KEYWORDS: Reading Room; Literature; Reading; Teachers and Children; ASD

INTRODUÇÃO

Este artigo oferece uma visão geral da importância da sala de leitura para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando os benefícios que um ambiente educacional inclusivo proporciona. O Transtorno do Espectro Autista traz uma série de desafios que podem impactar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Portanto, é fundamental analisar

como práticas inclusivas, especificamente a leitura, podem transformar a trajetória educacional dessas crianças. O primeiro foco será discutir o impacto do TEA no desenvolvimento infantil e a necessidade premente de ambientes de aprendizagem que atendam às especificidades de cada aluno.

Além disso, exploraremos os benefícios da leitura para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pesquisas sugerem que essa atividade pode influenciar positivamente as habilidades sociais e emocionais, facilitando a interação e a comunicação. Como mencionado, "Os métodos de ensino devem ser adaptados para atender as necessidades únicas de cada criança, com foco na construção de suas competências sociais e emocionais" (Almeida & Bentes, 2019, p. 8). Em seguida, abordaremos como a sala de leitura pode ser estruturada de forma a atender essas demandas, considerando as abordagens pedagógicas que promovem a inclusão e a colaboração.

Outro aspecto relevante a ser discutido é a lacuna presente na literatura atual sobre a interação entre leitura e TEA, o que justifica a necessidade deste estudo. Com isso, cada tópico subsequente irá expor os temas discutidos, começando pela revisão da literatura e seguindo com análises práticas que visem apoiar a inclusão e o desenvolvimento de crianças com TEA. A conexão entre a teoria e a prática será sempre enfatizada, criando um ambiente enriquecedor tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento social.

Desta forma, a metodologia empregada nesse artigo para a investigação da importância da sala de leitura para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi uma revisão bibliográfica com diferentes autores, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas educacionais e das experiências vividas por crianças em ambientes de leitura de maneira que se possa compreender o foco nas práticas específicas e nas interações que ocorrem dentro desse contexto educativo.

As leituras foram realizadas de forma que pudesse ser analisados comportamentos e interações relacionados a prática de leitura, com foco especial nas dinâmicas sociais e nas reações das crianças com Transtorno de Espectro Autista, ao conteúdo lido. Elencou-se ao texto expressões, percepções e recomendações de como se dão as formas e práticas na sala de leitura e como podem ser aprimoradas. Os critérios de seleção dos autores e suas pesquisas foram estabelecidos com base em características comportamentais e de aprendizagem, garantindo um grupo representativo que refletisse a diversidade de experiências entre as crianças com TEA.

A análise das pesquisas seguiu um método de análise temática, que é apropriado para explorar padrões e significados emergentes nos artigos e nas observações. Esse método possibilita identificar temas centrais, como a eficácia das práticas de leitura e a importância das interações sociais no desenvolvimento das crianças especificadas no artigo.

A IMPORTÂNCIA DA SALA E ESPAÇOS DE LEITURA

A sala e espaços de leitura, entendida como um espaço específico onde atividades relacionadas à leitura e à contação de histórias acontecem, desempenha um papel crucial nesse processo. Elas são ambientes projetados para fomentar o gosto pela leitura desde a infância, proporcionando e disponibilizando acesso a livros apropriados e incentivando práticas de leitura individual ou em grupo. Desta forma pretende-se discutir como objetivo, a relevância da sala e espaços de Leitura para crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA), destacando seus benefícios e implicações para o desenvolvimento integral dessas crianças.

De acordo com a psicóloga e educadora Emília Ferreiro, a leitura e a escrita são atividades que necessitam de um ambiente adequado para seu pleno desenvolvimento. Ferreiro (1986) argumenta que a criança deve ser exposta a diferentes tipos de textos e narrativas desde cedo, o que pode ser facilitado por salas de leitura bem estruturadas. Esses ambientes não apenas oferecem acesso a livros, mas também promovem interações sociais que são fundamentais para o aprendizado.

Outro autor importante nesse contexto é o que Antônio Candido, apresenta em sua

obra "A Leitura" (1995), ele menciona a leitura como um fator determinante na formação da identidade social e cultural das crianças. O autor, defende que a sala de leitura deve ser um espaço de mediação onde educadores auxiliam as crianças a descobrirem o prazer pela leitura, ajudando-as a desenvolver o pensamento crítico e a criatividade. A leitura traz uma série de benefícios que se estendem além do simples ato de decifrar palavras. Estudos indicam que crianças expostas à leitura precoce apresentam avanços significativos nas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais.
Paulo Freire ressalta em seu livro a importância do ato de ler:

“Refiro-me à que, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 13).

O AMBIENTE DA SALA DE LEITURA

O ambiente da sala de leitura deve ser cuidadosamente planejado para se tornar acolhedor e estimulante. Um espaço bem decorado, com móveis confortáveis e acessíveis, promove a sensação de segurança e liberdade, permitindo que as crianças explorem os livros de forma autônoma. Elementos visuais, como ilustrações coloridas e materiais didáticos interativos, também são essenciais para capturar a atenção dos pequenos e incentivar a curiosidade.
Adicionalmente, a disposição dos livros deve ser organizada de maneira a facilitar o acesso das crianças, promovendo a escolha espontânea e a exploração individual com intencionalidade do educador ou mediador de leitura. Livros de diferentes gêneros (bibliodiversidade), formatos e estilos devem estar disponíveis, levando em consideração as preferências e interesses de cada faixa etária atendida.
As salas e espaços de leitura têm como objetivo promover o hábito da leitura e oferecer um espaço acolhedor onde as crianças possam explorar e descobrir novos mundos. Segundo Malagutti, esses ambientes devem ser planejados de maneira a estimular a curiosidade e a criatividade dos pequenos. O acesso a diferentes tipos de literatura, desde contos clássicos até obras modernas, fornece um repertório cultural diversificado e enriquece a experiência do leitor.
Esse ambiente deve ser um espaço inclusivo, onde todas as crianças se sintam representadas e respeitadas. A literatura infantil deve priorizar a bibliodiversidade , isto é, abordar temas diversos e relevantes para a vida das crianças, incluindo as crianças com Transtorno do Espectro Autista, permitindo assim que cada uma delas se reconheça nas histórias. Isso não apenas enriquece a experiência literária, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Esse espaço deve ser destinado ao incentivo da prática social da leitura, equipado com uma variedade de livros, revistas, jornais e outros materiais informativos. Sua estrutura deve ser acolhedora e acessível, proporcionando um ambiente que favoreça o interesse e o prazer pela leitura. Elementos como iluminação adequada, mobiliário confortável que alcance a acessibilidade de diferentes crianças e uma organização temática dos materiais são aspectos fundamentais para criar um espaço convidativo.

A LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

A literatura sobre ensino inclusivo destaca a importância de ambientes que atendam às necessidades diversas das crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Várias teorias fundamentam esse modelo educativo, sendo uma das mais influentes a abordagem sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a interação social como elemento central para a construção do conhecimento. As crianças com TEA apresentam características de comuni-

cação que exigem adaptações educacionais adequadas para promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico eficaz, conforme afirmam Almeida e Bentes (2019).

É crucial entender como a leitura pode impactar positivamente o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA. A prática social da leitura possibilita a construção de competências que vão além do simples entendimento do texto, contribuindo para habilidades sociais, uma vez que proporciona oportunidades de interação e troca. Através de métodos como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), é possível reduzir comportamentos inadequados e desenvolver habilidades essenciais que permitem que o aluno com TEA participe ativamente do ambiente escolar (Almeida & Bentes, 2019):

A terapia ABA implica no método intenso e específico das competências e habilidades indispensáveis para que o aluno com autismo consiga desenvolver sua independência e um progresso possível em sua qualidade de vida. Onde tais competências instruídas encontram-se comportamentos que influenciam na evolução e inclusão do aluno com autismo. (pág. 22)

A terapia ABA é um método indispensável, pois com ela, podemos adquirir melhorias no contato visual, comunicação social, nas atividades de vida diária, em alguns aspectos como iniciação para a leitura, escrita e matemática; diminuição de comportamentos inadequados, como autolesões, agressões físicas e verbais, estereotipias e fugas de qualquer comando. (pág.22)

Na Análise no Comportamento Aplicada, utilizam-se técnicas que são divididas em diversos grupos, ou "programas", onde podem desenvolver trabalhos nas áreas de habilidades sociais, linguagem, leitura, atividades de vida diárias e cuidados pessoais. Essas são estruturadas em graus de complexidades, do modo que se possa iniciar com as competências fundamentais e fáceis, utilizando-as futuramente para prosseguir com as mais difíceis. (pág.28)

As salas e espaços de leitura proporcionam diversos benefícios às crianças com Transtorno do Espectro Autista, sendo alguns deles:

Estímulo Cognitivo

O ambiente de leitura estimula o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a exposição a diferentes histórias e narrativas melhoram as habilidades linguísticas e de compreensão. Segundo Vygotsky (1978), a interação social, mesmo mediada por livros, é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Desenvolvimento Emocional

O contato com a literatura também é um importante meio de desenvolvimento emocional. Ao se identificarem com os personagens e situações apresentadas nos livros, as crianças podem explorar sentimentos e emoções, desenvolvendo empatia e compreensão de si mesmas e dos outros.

Socialização

As salas de leitura funcionam como espaços de socialização, onde as crianças podem compartilhar experiências leitoras, discutir histórias e aprender a trabalhar em grupo. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento das habilidades sociais e da capacidade de comunicação.

Outro fator primordial para que essa prática de leitura se efetive principalmente no alcance de crianças com TEA, é formação e capacitação dos educadores, torna-se é um ponto central na implementação efetiva das salas de leitura. Os autores referenciados no artigo, ressaltam a importância de formar profissionais que compreendam a relevância da leitura na infância e que estejam aptos a desenvolver práticas e ações criativas e envolventes. Programas de formação continuada e troca de experiências entre educadores são essenciais para aprimorar as práticas pedagógicas.

Para além disso, as abordagens pedagógicas que têm se mostrado mais eficazes na inclusão de crianças com TEA envolvem a organização de práticas que facilitam a interação e a construção do conhecimento. "As práticas pedagógicas devem ser organizadas de maneira a permitir a interação social e a construção do conhecimento" (Mourão Junior, 2021, p. 56). Portanto, a formação, capacitação e sensibilização dos professores para compreenderem as especificidades do TEA

é vital para adaptar suas práticas e promover um ambiente inclusivo que reconheça e respeite a diversidade dos alunos (Mourão Junior, 2021):

Tais críticas representam uma resistência à realidade da educação brasileira, evidenciando as dificuldades que professores/as enfrentam na sala de aula e, revelam, indiscutivelmente, a necessidade de contemplar a formação continuada de professores/as como uma possibilidade de construírem elementos teórico-metodológicos para organizarem práticas pedagógicas destinadas à uma escolarização verdadeiramente inclusiva. (pág.66)

Partindo dessa premissa, é importante que o/a docente por meio da sua prática consiga realizar um processo educativo que inclua todos/as os/as alunos/as. Dessa forma, justifica-se que “as práticas pedagógicas quando bem planejadas e aplicadas corretamente podem gerar resultados eficazes. (pág. 63)

O professor tem o papel de mediador, isto é, exerce um papel fundamental na sala e espaços de leitura. Sua função vai além de simplesmente apresentar os livros; ele deve agir como facilitador do processo de leitura, estimulando discussões e reflexões sobre as histórias lidas. Interações mediadas com intencionalidade ajudam a promover habilidades de escuta, interpretação e análise crítica. Em consonância com a abordagem sociocultural proposta por Vygotsky, que enfatiza a interação social como parte essencial do aprendizado, fica evidente que a sala de leitura deve ser um espaço possibilitador de socialização e aprendizado colaborativo. (Mourão Junior, 2021, p. 103).

Considero que para além dos conteúdos e do saber fazer, as práticas pedagógicas organizadas para as crianças devem ser realizadas conjuntamente com os/as estudantes e, sobretudo, pensada com intencionalidades para desenvolver a personalidade consciente, para que o humano tenha uma perspectiva de desenvolvimento completo, baseado nos princípios éticos de Vygotsky, da cooperação, superação e emancipação, com vistas à uma educação crítica.

Essa metodologia, ao integrar observações e entrevistas, assim como uma análise temática rigorosa, proporciona uma base sólida para entender a relação entre leitura e desenvolvimento em crianças com TEA, bem como as práticas que podem ser adotadas para melhorar suas experiências educacionais.

Por meio dessa pesquisa bibliográfica notamos os resultados apresentados na investigação sobre a importância da sala de leitura para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentou um foco especial na participação e interação dessas crianças durante as práticas de leitura. A análise revelou padrões emergentes que sugerem que as atividades e ações de leitura promovam um engajamento significativo nas crianças com TEA, especialmente em ambientes onde a interação é encorajada. Os textos analisados indicaram que as crianças frequentemente se envolvem em diálogos e trocas de ideias, o que corrobora estudos que afirmam que "as crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil" (Mourão Junior, 2021, p. 30).

Além disso, as interações sociais durante as atividades mostraram ter um impacto positivo no desenvolvimento emocional das crianças participantes. Educadores relataram que, ao se engajar em atividades coletivas, os alunos com TEA demonstraram avanços em competências sociais e emocionais. Por exemplo, uma educadora destacou a importância de práticas que incentivam a cooperação, perguntando "As atividades propostas por você são realizadas coletivamente? Qual a importância de trabalhar a cooperação em turma de 2º ano levando em conta uma criança com TEA?" (Mourão Junior, 2021, p. 161). Essa ênfase na interação social está alinhada com os dados observacionais, onde atividades que permitiram a colaboração resultaram em maior interação entre os alunos.

As práticas específicas dentro da sala de leitura que se mostraram mais eficazes incluem uma abordagem estruturada e lúdica, permitindo que as crianças experimentem a leitura de forma atraente. Assim, "Resultados indicam que a sala de leitura pode

promover desenvolvimentos cognitivos e sociais significativos em crianças com TEA, especialmente em práticas que incentivam a interação" (Nascimento Silva et al., 2019, p. 20). As experiências relatadas por educadores e familiares, portanto, se alinham com os dados observacionais, ressaltando a necessidade de ambientes de leitura que favoreçam a inclusão e a interação. Áreas de melhoria foram identificadas, especialmente em capacitar educadores para implementar essas práticas de forma eficaz.

Na sala e espaços de leitura, as experiências e vivências podem ser enriquecidas por atividades complementares que incentivem a criatividade e a expressão pessoal. Jogos, dramatizações e artes visuais são algumas das alternativas que podem ser integradas ao cotidiano da sala, promovendo um aprendizado mais lúdico e interativo.

Essas experiências não apenas consolidam o que foi lido, mas também ampliam o entendimento e a conexão emocional com as histórias. Promover momentos de discussão após a leitura, onde as crianças possam compartilhar suas impressões e sentimentos sobre a narrativa, é uma prática recomendada que fortalece a habilidade de comunicação e a coragem de expressar ideias.

Além disso, é fundamental que as práticas educacionais ajudem a criar um ambiente estimulante. Como apontado por Mourão Junior (2021), “As práticas pedagógicas devem ser organizadas de maneira a permitir a interação social e a construção do conhecimento”, fator esse que é ainda mais relevante para crianças com TEA, que frequentemente necessitam de suporte individualizado para participar efetivamente das atividades. Tais práticas, quando bem implementadas, podem resultar em melhorias significativas nas interações sociais e no desenvolvimento emocional das crianças.

Entretanto, o estudo apresenta limitações que podem impactar a generalização dos resultados. A diversidade dos contextos educacionais e as características individuais de cada criança com TEA podem influenciar a eficácia das intervenções propostas. Essas limitações devem ser consideradas ao elaborar políticas educacionais voltadas para a inclusão, assegurando que as diferentes realidades das escolas sejam respeitadas e atendidas. É essencial que a formação de educadores foque na sensibilização e na adaptação das práticas para lidar com as especificidades do TEA, promovendo, assim, um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

CONCLUSÃO

Concluímos que, esse artigo sintetiza as descobertas sobre a relevância da sala de leitura no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise realizada evidencia que as práticas de leitura não apenas promovem a inclusão, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Os autores demonstram e indicam que ambientes de leitura estruturados e interativos favorecem a interação entre os alunos, criando oportunidades para que as crianças com TEA desenvolvam competências sociais através da troca e da colaboração com seus colegas. Neste contexto, é fundamental adotar práticas pedagógicas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que se mostrou eficaz no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, permitindo que participem ativamente das atividades da sala de leitura.

Faz-se necessário investir na criação e manutenção de salas e espaços de leitura em escolas públicas e para além dela, um espaço inclusivo e diversificado para a comunidade escolar pode ser uma estratégia que deve ser priorizada por educadores e gestores. A promoção da leitura na infância não apenas forma leitores proficientes, mas também cidadãos críticos e conscientes, preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, principalmente com as crianças que possuem Transtorno de Espectro Autista, pois ela proporciona um ambiente rico em estímulos que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desse público-alvo.

Além disso, recomenda-se que as abordagens educativas em diferentes contextos escolares sejam adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA. Como observado, "O relato revela que práticas pedagógicas devem ser organiza-

das de modo a promover a interação social e um ambiente colaborativo para alunos com Transtorno do Espectro Autista" (Almeida & Bentes, 2019, p. 11). Isso implica uma formação contínua dos educadores, que deve incluir estratégias para lidar com a diversidade e promover um ambiente inclusivo e acolhedor.

Por fim, evidencia-se a importância do envolvimento de professores e famílias como um fator crucial para o sucesso dessas intervenções. "O envolvimento de professores e famílias é crucial para o sucesso das intervenções pedagógicas nas práticas educacionais para alunos com TEA" (Mourão Junior, 2021, p. 30). Ao integrar esforços em casa e na escola, é possível criar um suporte mais robusto que beneficie o desenvolvimento integral das crianças com TEA e as prepare para uma participação mais ativa e significativa na sociedade.

Contudo, ainda existem lacunas significativas na pesquisa atual sobre a interação entre leitura e o desenvolvimento infantil de crianças com TEA, indicando a necessidade urgente de investigações e publicações de pesquisas que explorem mais profundamente essas relações e suas implicações para a prática pedagógica.

O avanço de futuras pesquisas devem explorar mais a fundo a relação entre leitura, TEA e interações sociais para aprimorar as estratégias educacionais no âmbito da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, AB de, & Bentes, JF (2019). A Análise do Comportamento Aplicada – ABA como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA. ESMAC. https://esmac.edu.br/wp-content/uploads/2023/08/A-ANALISE-DO-COMPORTAMENTO-APLICADO-ABA-COMO-FERRAMENTA-NO-PROCESSO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM-DA-CRIANCA-COM-TRANTORNO-DO-ASPRECTRO-AUTISTA.pdf Acesso em: 10 jan.25

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nº 9396/1996.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CANDIDO, Antônio. A Leitura. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FERREIRO, Emília. Psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Editora Autêntica, 1986.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MOURÃO Júnior, OSP (2021). A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural. Universidade Federal do Pará. https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/orlandofinal.pdf Acesso em: 17 fev.25

NASCIMENTO Silva, SPN, Walter, CC de F., & d'Oliveira de Paula, LR (2019). Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo. Redalyc. https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902121/313158902121.pdf Acesso em: 05 mar.25

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

SIMONE DA SILVA DE SOUZA

RESUMO
A Psicopedagogia é uma área de conhecimento que, em suas transformações, traz contribuições e instrumentos que despertam o interesse dos envolvidos na Educação. Foi objetivo deste estudo compreender melhor como o psicopedagogo institucional poderá intervir nas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Como resultado, foi possível entender que o psicopedagogo institucional pode contribuir significativamente para a prevenção de futuros problemas de aprendizagem e para o tratamento dos já instalados, com intervenções cabíveis tanto para o aluno quanto para todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

PALAVRAS – CHAVE: Psicopedagogia; prevenção; aprendizagem; leitura; escrita.

ABSTRACT
The Psychopedagogy is a knowledge area in their transformations brings contribution and instruments that inspiring interest to the involved in Education. The objective of this study was to better understand how institutional psychopedagogue may intervene in issues learning difficulties of written language. The methodology used was the bibliographic research. As a result it was possible to understand that institutional psychopedagogue can do much to prevent future learning problems and treat the already installed, with interventions reasonable both for student and for all involved in learning.

KEYWORDS: Psychopedagogy; prevention; learning ability; reading; writing.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia tornou-se uma área de conhecimento muito requisitada pelos profissionais da Educação. Por conseguinte, oferece recursos e instrumentos que contribuem para a compreensão de como o sujeito aprende ou, mais especificamente, como se dá o processo de aprendizagem desse sujeito, para que, a partir desse ponto, seja possível entender por que ele não aprende, quais são os fatores desencadeantes que favorecem as dificuldades de aprendizagem, como tratá-los e como prevenir futuros problemas.

Dessa forma, é relevante compreender a constituição da Psicopedagogia, sua definição, campo de atuação e o papel do psicopedagogo institucional na prevenção de problemas de aprendizagem da escrita. Para tanto, esse profissional deverá saber como o sujeito aprende a ler e a escrever e o que interfere na não aprendizagem dessas habilidades cognitivas. Com o objetivo de compreender melhor como o psicopedagogo institucional pode intervir nas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, apresenta-se este estudo.

A PSICOPEDAGOGIA, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A Psicopedagogia, em sua trajetória histórica, passou por diversos momentos de mudanças e reformulação em sua concepção. Definir o que é a Psicopedagogia é um trabalho árduo, por haver interpretações equivocadas da área; porém, há diversos profissionais que podem contribuir com conceitos do que é a Psicopedagogia. Vale salientar que a Psicopedagogia ainda não é uma ciência, por não possuir um corpo teórico próprio e por sustentar-se em aportes téoricos de outras áreas em suas ações, intervenções e diagnósticos. Esta é considerada uma área que estuda o processo de aprendizagem, em que o seu objeto de estudo é o sujeito cognoscente e seu processo de aprendizagem. Portanto, é uma área multidisciplinar, em que há um diálogo com outras ciências para que possa buscar ações e soluções em determinados casos de dificuldades de aprendizagem. Para que possamos compreender a Psicopedagogia, é fundamental sabermos seu objetivo, necessidade e campo de atuação.

A Psicopedagogia nasceu da necessidade de compreender o processo de aprendizagem, ou seja, de investigar como esse processo ocorre no sujeito e, sobretudo, entender as razões pelas quais ele não aprende. Nesse sentido, a Psicopedagogia tem como objetivo fundamental resgatar o desejo de aprender, promovendo condições para que o sujeito cognoscente se aproprie do conhecimento, despertando e fortalecendo sua motivação para aprender.

O sujeito é considerado um ser dotado de potencialidades para aprender, desenvolver habilidades e competências, desde que essas sejam naturalmente estimuladas, uma vez que a aprendizagem constitui um direito social subjetivo. Esse sujeito, bem como seu processo de aprendizagem e suas possíveis alterações — ou seja, sua relação com o aprender —, torna-se objeto de estudo da Psicopedagogia. Em outras palavras, este é o foco central de sua atuação. Vejamos o que pensa Bossa em relação ao objeto de estudo e às modalidades da Psicopedagogia:

A forma de abordar objeto de estudo pode assumir características específicas, a depender da modalidade: clínica, preventiva e teórica, umas articulando-se às outras. O trabalho clínico não deixa de ser preventivo, uma vez que, ao tratar alguns transtornos de aprendizagem, pode evitar o aparecimento de outros. O trabalho preventivo, em uma abordagem psicopedagógico, é sempre clínico, levando em conta a singularidade de cada processo. (BOSSA, 2011, p. 47)

Em seu campo de atuação, a Psicopedagogia pode ser classificada como de caráter institucional ou clínico (cada um com sua metodologia específica) e pode atuar nas modalidades preventiva ou terapêutica. Segundo Bossa, é necessário entender a situação de aprendizagem do sujeito, tanto individualmente quanto em grupo, para que tal compreensão possa definir a modalidade mais apropriada de atuação para a situação em estudo, lembrando que não há procedimentos predeterminados. (BOSSA, 2011).

Para definir a Psicopedagogia de caráter clínica Bossa diz:

A Psicopedagogia Clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicas e pedagógicas que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno. (BOSSA, 2011, p. 104)

A Psicopedagogia, de caráter institucional, atua no espaço escolar com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, quando este não é oferecido de forma a garantir integralmente todos os aspectos envolvidos na formação cognitiva do sujeito. Seu objeto de estudo é o sujeito e seu processo de aprendizagem, além de assessorar a escola e todos os envolvidos nesse processo. Vale citar que existem trabalhos da Psicopedagogia de caráter institucional em creches, hospitais e empresas.

O trabalho psicopedagógico institucional atuará diretamente na construção do conhecimento do sujeito e na identificação dos problemas de aprendizagem presentes na instituição, com uma atuação preventiva, mas articulada a uma perspectiva clínica. Dessa forma, Fagali (1998, p. 39) afirma que " O trabalho psicopedagógico pode ter um caráter preventivo, no sentido de reconstruir processos, definir papéis, valorizando novos conhecimentos, pessoas, papéis, processos, produtos, objetivos."

Contudo, pensando em uma atuação psicopedagógica institucional escolar, lembremos que a escola tem um papel fundamental, de grande relevância, função social e responsabilidade pelo aprender do sujeito. Sendo assim, esta atuação será de ordem preventiva, com o objetivo de atalhar ou minimizar possíveis situações que possam surgir. O trabalho psicopedagógico pode ser amplo ou específico, dependendo da atuação do psicopedagogo institucional no oferecimento de assessoria psicopedagógica. Este trabalho é temporário e as intervenções psicopedagógicas ocorrem frente ao corpo docente, que busca esse tipo de atuação no sentido de promover mudanças e melhorias me-

todológicas, com o intuito de oferecer um melhor aproveitamento por parte do educando. Além disso, o psicopedagogo pode estar inserido na própria instituição escolar, atuando diretamente com todos os envolvidos, na perspectiva de trabalho em equipe, contribuindo com reflexões na escolha de materiais didáticos, metodologias, situações de insucesso ou qualquer outra que a instituição venha a sentir necessidade de reflexões, intervenções e ações cabíveis para tais casos, respeitando suas especificidades. (PERES; OLIVEIRA, 2007).

A atuação preventiva busca evitar o surgimento de dificuldades de aprendizagem, tratar as já existentes, impedir se agravem. Além disso, busca minimizar seus impactos e prevenir o aparecimento de novas. No âmbito preventivo psicopedagógico institucional, são identificados três níveis de intervenção psicopedagógica, propostos por Bossa (2011, p. 35):

No primeiro nível, o psicopedagogo atua junto aos processos educativos com o objetivo de diminuir a "[sic] frequência dos problemas de aprendizagem" [sic]. [...] No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar problemas de aprendizagem já instalados. [...] No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros.

Entretanto, a atuação psicopedagógica preventiva deve considerar e respeitar a subjetividade de cada sujeito e a especificidade de sua situação peculiar.

Apesar de a Psicopedagogia oferecer distintos campos de atuação - sendo eles o clínico e o institucional -, haveria limites entre ambos? Independente do caso de cada sujeito, suas situações são específicas. Tanto no espaço clínico quanto no institucional, a ação adota uma configuração clínica. Cada uma das atuações possui características próprias, com ações específicas, o que não elimina e nem restringe a possibilidade serem de caráter clínico ou preventivo.

Por conseguinte, ao lidar com uma demanda no âmbito clínico, simultaneamente trabalha-se também com a modalidade preventiva, no sentido de que, ao mesmo tempo em que a dificuldade é tratada, há a prevenção de futuros problemas.

É relevante refletirmos o que diz Bossa a respeito deste assunto:

Ora, na instituição escolar, a prática psicopedagógica também apresenta uma configuração clínica. [...] A Psicopedagogia preventiva se baseia principalmente na observação e na análise profunda de uma situação concreta, de forma que podemos considerar clínico o seu trabalho. [...] É importante reiterar, neste ponto, também, que o trabalho clínico na Psicopedagogia tem função preventiva na medida em que, ao tratar determinados problemas, pode prevenir o aparecimento de outros. (BOSSA, 2011, p. 134)

Vale frisar que tanto na atuação clínica quanto a institucional têm seu espaço na Psicopedagogia, cada uma com metodologia específica de trabalho. Em ambas as modalidades, é fundamental considerar o contexto de vida do sujeito incluindo os aspectos familiar, escolar e sócio-cultural. É necessário, ainda, identificar a natureza do problema para que se determine a forma de atuação do profissional psicopedagogo - isto é, se a dificuldade tem origem externa (reativo), a atuação será preventiva; se for decorrente de fatores internos (inibição ou sintoma), a intervenção será de caráter terapêutico. (BOSSA, 2011).

A Educação, em sua evolução, vem sofrendo modificações e transformações nos seguintes aspectos: uma nova visão do sujeito - pensante, inteligente e com potencialidades; novas concepções de ensino; metodologias; materiais; recursos didáticos ampliados; e contribuições da tecnologia. Portanto, atualmente, existem desafios para alfabetizar, tanto para os professores quanto para todos os envolvidos nesse processo, devido a essas mudanças e evolução da sociedade.

O QUE É LER E ESCREVER?

Tratando-se de aprendizagem, para que um indivíduo se integre e compreenda seu meio social, é necessário que haja uma comunicação eficaz, isto é, por meio da linguagem

oral, escrita ou da leitura. Saber ler e escrever são capacidades e/ou atos indispensáveis no meio em que vivemos; portanto, são formas de o indivíduo se comunicar e expressar-se com outros indivíduos. A linguagem oral possui grande importância na aquisição da escrita e da leitura. Como se dá aprendizagem dessas habilidades (escrita e leitura)? O principal assunto que abordarei com profundidade é processo de escrita, ou seja, como a criança aprende a escrever. Para tanto, é fundamental definir o que significa escrever e ler.

A leitura e a escrita podem ser consideradas habilidades cognitivas distintas, porém não dicotômicas; isto é, ambos os processos devem acontecer de forma simultânea.

Segundo o documento Grupo de Trabalho – Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003, p. 25):

> Ler [sic] consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra.
>
> O desenvolvimento da escrita é complexo, pois envolve uma série de habilidades essenciais para o seu desenvolvimento pleno. Por haver poucas pesquisas sobre essa capacidade, torna-se árduo elucidá-la. Portanto, escrever é a capacidade de codificar sons utilizando sinais gráficos, que são as letras (grafemas). Contudo, para que a escrita aconteça, é necessário um desenvolvimento motor adequado, fundamental esse processo.

De acordo com Oliveira (2010, p. 114), "a escrita é um ato motor que mobiliza diferentes segmentos do corpo."

Por ser uma capacidade de fácil desenvolvimento, a leitura geralmente antecede a escrita. Ler é muito mais do que decifrar ou decodificar sinais gráficos; envolve um conjunto de habilidades, tais como: domínio técnico da decodificação (adquirir competências específicas para esse processo), consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, fluência, vocabulário, além de aprender a ler para compreender, informar-se, adquirir conhecimentos, divertir-se e, por fim, comunicar-se socialmente.

É plausível dizer que a aprendizagem da escrita por parte da criança antecede a capacidade de ler e escrever convencionalmente. Posteriormente, atinge-se uma escrita em nível de hipótese alfabética, e, mais adiante, ortográfica. Para isso, é necessário que a criança desenvolva competências metalinguísticas e consciência fonológica. Por ser uma habilidade complexa, a escrita é precedida pela leitura; no entanto, ambas devem ser trabalhadas simultaneamente. Vale lembrar que "ler requer proficiência em dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e compreender o significado de textos." (CAPOVILLA, 2003, p. 27).

Todavia, além de ser uma das primeiras tarefas relevantes, identificar palavras não é suficiente; é fundamental que, após a identificação, haja a compreensão imediata dessas, isto é, a aquisição da competência para decodificar. Conforme essa evolução, há um avanço na eficiência, com ampliação e progresso do léxico ortográfico, o que permite maior facilidade no reconhecimento ortográfico contíguo. (CAPOVILLA, 2003).

O processo de decodificação (fonema em grafema) é muito mais fácil do que o de codificação (grafema em fonema); logo, escrever requer que a criança aprenda as representações ortográficas de maneira objetiva e completa. (CAPOVILLA, 2003).

Por fim, a tarefa inicial na aprendizagem da leitura é reconhecer palavras. No entanto, a leitura proficiente não se resume à identificação letra por letra. À medida que desenvolvimento ocorre de forma gradual ao longo desse processo, o leitor passa a estabelecer associações cada vez mais automáticas e eficientes. Por meio da percepção progressiva, o sujeito é capaz de armazenar sons em sua memória, os quais serão recuperados futuramente durante o reconhecimento de palavras.

APRENDER A ESCREVER PARA ESCREVER

Reconhecer palavras é um ponto inicial e relevante para o desenvolvimento do sujeito

como leitor. Concomitantemente, ele deverá desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos com autonomia, a fim de tornar-se um leitor proficiente. A fonologia é um fator que contribui para que a criança reconheça palavras em sua leitura proficiente. Contudo, ela é uma ferramenta que permite ao sujeito armazenar em sua memória de longo prazo a grafia das palavras, para depois acessá-la durante a leitura. O desenvolvimento dessa competência no processo de alfabetização permite que a criança recorra à sua memória de longo prazo, onde encontra a grafia das letras, palavras e sons que já armazenou. Por conseguinte, ela fará conexões entre esses elementos, chegando à pronúncia e, posteriormente, ao significado, caminhando, assim, para a aquisição da leitura. Um leitor proficiente utiliza dois procedimentos: a rota lexical e a rota fonológica.

Segundo GOMBERT (2003), apud SILVA (2009), "[...] quando as palavras são conhecidas ou familiares, o leitor utiliza o acesso lexical; quando são desconhecidas, o leitor usa a rota fonológica para ler [...]."

Tratando-se da habilidade de escrever, ela não se reduz simplesmente a uma transcrição gráfica, ao ensino das letras ou do alfabeto. A escrita é um sistema de representação que exigirá do sujeito um conjunto de competências dentro de um sistema ao qual a escrita pertence. Esse sujeito, em seu processo de aprendizagem, fará reconstruções entre a dimensão fonologia e a dimensão ortográfica. ALVARENGA (1995), apud CORREA (2001).

Partindo da perspectiva da psicologia do desenvolvimento cognitivo, a criança procura compreender o que a escrita representa por meio de sinais gráficos. Suas primeiras construções de representação da escrita são feitas por meio de desenhos ou garatujas, com os quais ela tenta imitar a escrita, mas ainda não há distinção entre o desenho e a escrita. O processo de aprendizagem da escrita está dividido em três grandes períodos, com outras subdivisões: primeiro período – distinção entre a maneira de representação icônica e não icônica; segundo período – construção de formas de diferenciação; terceiro período – fonetização da escrita (MEC, 2009).

No primeiro período, ocorre a diferenciação entre os sinais gráficos figurativos e não figurativos e a constituição da escrita como um objeto eventual. Neste período, a criança é capaz de diferençar o desenho da escrita e compreender que a habilidade escrita não reproduz algo, mas sim substitui.

O segundo período acontece quando é resolvida a questão da diferenciação do desenho com a escrita. Ulterior a este, a criança considera as características específicas da escrita, isto é, o que pode ser lido e o que precisa possuir. Neste momento, ocorre a utilização das letras.

No terceiro período, a criança busca estabelecer uma correspondência entre o oral e o escrito, chegando a um nível silábico, isto é, à coincidência dos sons da fala com os grafemas. Ainda neste período, com a evolução das construções e reconstruções da criança, em sua escrita, as letras vão adquirindo valores sonoros, levando-a a vivenciar outros níveis posteriores a este, que são o silábico-alfabético e o alfabético.

Dentro dos grandes períodos citados acima, temos os níveis da escrita, divididos em: hipóteses de escrita pré-silábica, silábica sem ou com valor, silábica-alfabética e alfabética. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, apud MEC, 2009).

Na hipótese de escrita pré-silábica a criança não estabelece relação com a fala, poderá misturar números, com desenhos ou letras. Sua escrita poderá representar os atributos de um objeto, isto é, quantidade de letras em relação ao tamanho do objeto. FERREIRO; TEBEROSKY (1991) apud MEC (2009).

A hipótese de escrita silábica se subdivide em duas categorias: sem valor sonoro e com valor sonoro. Nessa hipótese, a criança está descobrindo a relação entre a escrita e a fala. Sua representação para um determinado objeto consiste em usar uma letra para representar uma sílaba, podendo essa letra ser uma vogal ou uma consoante. Dessa forma, essa representação pode ocorrer sem valor sonoro ou com valor sonoro. Ou seja, a escrita sem valor sonoro ocorre quando a criança escreve uma letra para cada sílaba, sem correspondência sonora; já a escrita com valor sonoro ocorre quando há correspondência entre o som da fala e a letra es-

crita.
Na hipótese de escrita silábica-alfabética, a criança compreende que a escrita representa o som da fala, combinando vogais com consoantes. A impressão que se tem dessa escrita é que a criança está “comendo” letras.
Por fim, na hipótese de escrita alfabética, a criança compreende e conhece o valor sonoro de todas, ou quase todas, as letras, sendo possível ler o que ela escreve. Porém, ainda não se trata de uma escrita ortográfica.
Todas essas hipóteses de escrita citadas acima fazem parte do processo de aquisição da escrita, ou seja, como a criança se apropria desse sistema e o que a escrita representa para ela em seu processo inicial de alfabetização. Correa afirma que:

A aquisição da escrita não é feita de modo imediato, mas sim de maneira gradual, implicando um processo de elaboração de conceitos e competências por parte do aprendiz que se estende muito além da compreensão do princípio alfabético propriamente dito. (CORREA, 2001, p. 38)

A aprendizagem da língua escrita é conceitual e não apenas procedimental. Sendo assim, para o desenvolvimento desta, há uma relação de competências envolvidas, que estão ligadas ao desenvolvimento metalinguístico, no qual a consciência fonológica é uma dessas competências. (CORREA, 2001).
Portanto, para Silva (2009, p. 37):

A criança aprende a escrever quando ela aprende a decompor as palavras, ou seja, segmentos orais ou fonemas, nos seus correspondentes escritos – os grafemas, e a dominar o princípio alfabético, e o seu aperfeiçoamento se dá num longo caminho até a aquisição da escrita num nível ortográfico.

A fala tem sua importância no desenvolvimento da leitura e da escrita; porém, aprender a falar é muito diferente de aprender a ler e a escrever. De acordo com GOMBERT (2003, p. 31), apud SILVA (2009), "A aprendizagem da fala, em parte, depende de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a língua falada em seu ambiente." Por conseguinte, a criança aprende a falar sem se limitar à estrutura formal de nossa língua. Vale destacar que a fala é a organização do pensamento; sendo assim, só organizamos o pensamento porque falamos.
Sabendo que a linguagem escrita não é uma transcrição da fala, mas é por meio dessa habilidade e de tentativas que a criança começa a escrever, formando hipóteses sobre a escrita, para depois compreender e chegar à escrita alfabética ortográfica e se apropriar do sistema de escrita convencional com proficiência.
A fala é um importante instrumento psicológico organizador; por meio dela, a criança se integra a ações sociais e culturais. Porém, quando ocorrem falhas ou falta de estímulos no campo do desenvolvimento psicomotor, é possível que surjam problemas no processo de aquisição da linguagem verbal e da escrita, o que, conseqüentemente, afetará o processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010).
Temos como aspecto relevante e considerável o funcionamento do nosso sistema de escrita, que é alfabético e diferente de outros sistemas, pois cada som (fonemas) tem uma representação gráfica (grafemas). Outro instrumento importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas da leitura e escrita é o desenvolvimento psicomotor, essencial desde a geração do feto. Entretanto, o desenvolvimento precário ou fragmentado, aliado à falta de estímulos, fará com que a criança apresente sérios problemas na aprendizagem da escrita, leitura e em outras competências envolvidas nessas habilidades cognitivas.

PORQUE A CRIANÇA NÃO APRENDE A ESCREVER?

As grandes preocupações dos profissionais da educação são os altos índices de evasão e reprovação escolar, que, por fim, resultam no encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem ao tratamento psicopedagógico (MORAIS, 2006).
Para tanto, é interessante compreender o que é alfabetização e letramento, ou, mais ainda, o que é alfabetizar e letrar. Alfabetizar entendemos como o ato de ensinar o domí-

nio técnico da aquisição da leitura e escrita. Para Carvalho (2009, p. 65), "[...] aprendizagem inicial da leitura e escrita [sic], isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letra e sons."
É possível entender o termo letramento como o uso social da leitura e da escrita, ou seja, compreender a função social dessas habilidades e saber utilizá-las no meio social. Segundo Carvalho (2009, p. 65), "Alfabetizar é ensinar o código alfabético; letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita." Porém, "[...] no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem" (SOARES, 2003, apud CARVALHO, 2009, p. 65).
Por conseguinte, ambos os termos são distintos em suas concepções e ações, porém se articulam e devem ocorrer de forma concomitante. No processo inicial de alfabetização, o sujeito aprendiz vai se familiarizando com o alfabeto, os sons (fonemas), as representações de cada letra (grafemas), os textos (de diversos gêneros) e suas próprias tentativas de compreender o que sabe ou não em relação ao nosso sistema de linguagem escrita, bem como o que construiu ao longo desse processo. Quando esse momento não é devidamente conduzido, é necessário verificar quais foram as condições oferecidas como garantia para que esse sujeito aprendesse e, caso tenham sido garantidas, por que ele não aprendeu.
Entretanto, cabe ao professor identificar quais empecilhos foram determinantes na não aprendizagem desse sujeito, ou ainda, se ele apresenta alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem.
Os primeiros problemas de aprendizagem a serem detectados na alfabetização são os relacionados à leitura e à escrita. É nesse processo que tais problemas se tornam visíveis. Podemos apontar como possíveis causas desses problemas a falta de estímulos adequados durante o processo de alfabetização, questões de ordem emocional, métodos de ensino inadequados e outros fatores predominantes que interferem no desenvolvimento dessas habilidades cognitivas.
Para que possamos compreender melhor tais dificuldades de aprendizagem, vejamos o que diz García em relação à leitura:

As dificuldades de aprendizagem da leitura surgem por dissociações no desenvolvimento [sic] das correspondências entre os códigos ortográficos e fonológicos e as conexões múltiplas. Quando não se desenvolvem as conexões específicas entre os códigos específicos ortográficos-fonológicos e múltiplos, surgirão dificuldades da aprendizagem da leitura. (GARCÍA, 1998, p. 58)

Para reconhecer palavras, é necessário que a criança tenha percepção visual e auditiva. Contudo, se esses dois sistemas recebem informações do meio de maneira distorcida, consequentemente, o cérebro processará informações equivocadas. Assim, podemos concluir que nada impede que esses dois sistemas também influenciem na aprendizagem da leitura.
Quando a dificuldade está centrada na leitura, a criança pode apresentar um transtorno denominado dislexia, ou transtorno do desenvolvimento da leitura. A dislexia manifesta-se tornando a leitura oral da criança lenta, com omissões, distorções, substituições de palavras, entre outros fatores, prejudicando a memória de curto e longo prazo, especialmente quando é necessário recordar algo, como sequências. A criança disléxica apresenta dificuldades na identificação da orientação esquerda-direita, na organização temporal, na imagem corporal, entre outros aspectos.
Para Morais:

"[...] a criança disléxica, com problemas severos em leitura, é incapaz de escrever. [...] o processo de escrita é posterior ao processo de leitura e, é esperado que a criança que não consegue fazer a transposição dos símbolos impressos (letras) para os respectivos estímulos sonoros (sons), tampouco será capaz de realizar a atividade inversa (escrita)." (MORAIS, 2006, p. 82).

Portanto, a dislexia é um transtorno que não compromete apenas a leitura, mas também outros aspectos relevantes do desenvolvimento cognitivo, como a habilidade da escrita.
No que se refere à linguagem escrita, podem

ocorrer dificuldades relacionadas à sintaxe, à soletração, à pontuação das frases e à organização dos parágrafos.

Entre as possíveis dificuldades de aprendizagem associadas a essa habilidade, encontra-se a disgrafia.

A disgrafia é uma deficiência na qualidade do traçado gráfico e que não é uma causa de aspecto intelectual ou neurológico. Uma criança disgráfica possui uma escrita ilegível ou demasiadamente lenta que interfere no desenvolvimento escolar. (AJURIAGUERRA, 1997, apud MORAIS, 2006).

As características da disgrafia, segundo García, "são a apresentação de déficits no planejamento da mensagem [sic] e na construção da estrutura sintática [sic] [...]" (GARCIA, 1998, p. 198).

Quando o déficit predominante ocorre na rota ortográfica, trata-se de uma disgrafia superficial; quando ocorre na rota fonológica, é denominada disgrafia fonológica. No entanto, é possível encontrar dificuldades em ambas as rotas, como confusão nos grafemas (rota fonológica) e falhas na ortografia (rota ortográfica). (GARCÍA, 1998).

Contudo, a disgrafia pode ser uma alteração nos módulos de planejamento, sintáticos, léxicos e motores. Esses módulos podem ser alterados por uma lesão cerebral, tornando-se uma disgrafia adquirida, ou disgrafia evolutiva, quando somente é uma dificuldade da aprendizagem da escrita. Esses termos mencionados são utilizados por García.

Outras possíveis dificuldades na aprendizagem da escrita incluem a escrita em espelho, intercâmbio de letras, o atraso na escrita e a disortografia. No entanto, não devemos nos limitar apenas a esses problemas apresentados pelas crianças em seu processo de alfabetização. É relevante refletir sobre os fatores que interferem na não aprendizagem das habilidades da leitura e escrita. Podemos levantar hipóteses plausíveis, como a possibilidade de ensino inadequado, práticas docente ineficazes, materiais pouco apropriados e outros fatores relacionados ao contexto escolar.

Quando o ensino é oferecido sem qualidade, perde-se o prazer de aprender, o que pode gerar bloqueios que interferem no processo da aprendizagem, resultando em dificuldades contínuas no aprender. Contudo, a dificuldade pode existir sem que haja um ensino inadequado, mas quando não há compreensão ou transparência sobre o que está acontecendo com uma determinada criança em relação à sua aprendizagem da leitura e escrita, esse problema poderá se agravar.

De modo geral, o papel do psicopedagogo institucional será fundamental no atendimento dessas crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, bem como na orientação e acompanhamento das práticas docentes e de todos os envolvidos na educação desse sujeito, a fim de resgatar o prazer de aprender e prevenir futuros problemas. Além disso, é crucial compreender como esse sujeito constrói o conhecimento, suas estratégias de aprendizagem, como aprende, suas limitações e como trabalhar com essas limitações, garantindo seu desenvolvimento cognitivo integral. Quanto mais cedo forem detectados e/ou identificados os problemas de aprendizagem, maior será a probabilidade de sucesso na atuação do psicopedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O psicopedagogo Institucional é uma figura essencial e exerce um papel fundamental na vida escolar da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem, tornando-se também um assessor indispensável para a instituição escolar.

Sendo assim, seu trabalho vai muito além do que foi abordado neste artigo, devendo ser reconhecido e valorizado, por abranger conhecimentos provenientes de diversas áreas do saber, com o objetivo de alcançar êxito em suas ações e intervenções.

Além de consultar e buscar suporte em outras ciências, é primordial que o psicopedagogo institucional possua domínio ou, ao menos, habilidade da área linguística, a fim de levantar hipóteses sobre fatores que interferem e prejudicam a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um trabalho investigativo, de pesquisa cuidadosa, que exige analisar, passo a passo, cada transtorno relacionado às dificuldades nessas habilidades cognitivas, observando se coincidem com as atitudes e características apresentadas pelas crianças durante seu processo de

aprendizagem. É uma atuação gradual, que varia conforme o caso, suas especificidades e peculiaridades, podendo demandar um acompanhamento de curto e/ou longo prazo.

Seria altamente significativo se todos os professores em sala de aula fossem psicopedagogos ou se todas as instituições escolares dispusessem desse profissional tão valioso. Talvez assim, fosse possível prevenir ou até erradicar muitos dos problemas de aprendizagem, garantindo o pleno desenvolvimento cognitivo de cada sujeito.

Enquanto essa realizada ainda não se concretiza, psicopedagogos, pesquisadores e demais profissionais da educação seguem contribuindo significativamente para que avancemos em direção a uma educação mais eficiente, com qualidade, inclusão, integração e inovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 248 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisa Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs). – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

CAPOVILLA, F. (org). Os novos Caminhos da Alfabetização Infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em alfabetização Infantil. SP. Edições Cientificas Memnon. 2003.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 143 p.

CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma. Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. 144 p.

FAGALI, Eloísa Quadros. “Por que” e “como” psicopedagogia institucional? Revista Psicopedagogia. São Paulo: ABPp, v.17, n. 46, p. 37-41, 1998.

GARCÍA, Jesus Nicasio. Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 274 p.

MORAIS, António Manuel Pamplona. Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 12. ed. São Paulo: Edicon, 2006. 168 p.

PERES, Maria Regina; OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves. Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais. Revista Ciências & Cognição. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 12, a. 4, p.115-133, dez. 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Desenvolvimento da psicomotricidade. Em: Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010. 150 p.

SILVA, Flávia Renata Alves da. Habilidades metafonológicas e aprendizagem da língua escrita: Um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

A CRIANÇA E A NATUREZA

SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO
O contacto das crianças com a natureza desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Estudos mostram que o acesso a espaços naturais melhora a saúde mental, estimula a criatividade e fortalece os laços interpessoais (Louv, 2005). No entanto, há uma crescente desconexão entre as crianças e o meio ambiente, como resultado do avanço da urbanização, da modernização tecnológica e da falta de áreas verdes acessíveis nos centros urbanos. Além disso, são apresentadas estratégias para incentivar essa interação, considerando o papel das famílias, escolas e gestores públicos na promoção de experiências ao ar livre. Conclui-se que aproximar as crianças do meio ambiente é essencial para garantir seu bem-estar e estimular a consciência ecológica desde a infância, contribuindo para a formação de indivíduos mais saudáveis e comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Criança.Natureza.Benefícios.

ABSTRACT:
This article addresses the importance of the relationship between children and nature in the context of human development. The objective is to analyze how contact with natural environments contributes to the cognitive, emotional, physical, and social development of children, highlighting the role of the family, school, and society in promoting this connection. The methodology used is based on bibliographic research, supported by authors such as Louv, Vygotsky, Piaget, and Bronfenbrenner. The results indicate that experiences in nature strengthen learning, creativity, autonomy, emotional balance, and the formation of environmental values. In light of the challenges posed by urbanization and technological advancement, the study reinforces the need to reintegrate nature into children's daily lives as a strategy to promote integral and sustainable development.

KEYWORDS: Childhood, Nature, Development, Learning, Environment.

INTRODUÇÃO

Nesse contexto, é importante destacar que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas interações da criança com o ambiente em que vive. A natureza, ao oferecer uma diversidade de estímulos sensoriais, cognitivos e emocionais, atua como um cenário enriquecedor para a aprendizagem e a formação de vínculos afetivos. Como afirma Bronfenbrenner (1979), o ambiente ecológico em que a criança está inserida desempenha um papel decisivo no seu crescimento e na construção de sua identidade. Reintegrar a natureza no cotidiano das crianças não é apenas uma recomendação pedagógica, mas uma necessidade urgente diante dos desafios atuais relacionados à saúde mental, sedentarismo e perda de conexão com o mundo natural. Nas últimas décadas, tem-se assistido a um progressivo afastamento das crianças do ambiente natural, provocado pelo crescimento desordenado das cidades, pela valorização excessiva das tecnologias digitais e pela insegurança nas áreas urbanas.

De acordo com Chawla (2015), as crianças contemporâneas passam a maior parte do tempo dentro de casa, privadas das experiências livres e espontâneas que a natureza oferece.

Essa desconexão tem consequências preocupantes para o bem-estar físico, psicológico e social das crianças. A ausência de experiências em ambientes naturais reduz as oportunidades de desenvolvimento motor, criatividade, socialização e aprendizagem experiencial. Para Piaget (1972), o contato direto com o meio ambiente é fundamental para a construção do conhecimento, pois permite que a criança manipule, experimente e reflita sobre o mundo de forma ativa.

Diante desse cenário, é urgente resgatar a importância do contato com o meio ambien-

te como parte essencial da infância. Vários estudos têm demonstrado que o vínculo com a natureza favorece a saúde, estimula a criatividade, melhora o desempenho escolar e fortalece valores como empatia e respeito ao próximo. Assim, este artigo busca explorar os benefícios do contato das crianças com a natureza, refletindo sobre como esse vínculo pode ser promovido e ampliado por meio da ação conjunta de famílias, escolas e políticas públicas.

BENEFÍCIOS FÍSICOS

O contato com a natureza oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento físico das crianças, atuando como fator de proteção contra o sedentarismo e contribuindo para a formação de hábitos saudáveis desde a infância. A liberdade de movimentos e o amplo espaço proporcionado pelos ambientes naturais favorecem atividades motoras diversificadas, como correr, pular, escalar, equilibrar e explorar diferentes terrenos, o que melhora o condicionamento físico, a coordenação motora e a resistência corporal.

De acordo com Ferreira e Prado (2020), crianças que brincam ao ar livre tendem a desenvolver habilidades motoras mais complexas do que aquelas que permanecem restritas a espaços fechados. Além disso, a exposição regular à luz solar estimula a produção de vitamina D, essencial para a saúde óssea, e regula o ciclo sono-vigília, o que contribui para um melhor descanso e disposição física.

Outro benefício importante está relacionado à prevenção da obesidade infantil, que está cada vez mais presente em contextos urbanos marcados por rotinas sedentárias e consumo alimentar inadequado. As atividades ao ar livre estimulam o gasto calórico e promovem o equilíbrio metabólico. De acordo com estudos de Tremblay et al. (2015), crianças que passam mais tempo em ambientes naturais apresentam menor índice de massa corporal (IMC) e melhor desempenho cardiorrespiratório.

Portanto, incentivar a presença da criança em espaços naturais não só amplia suas oportunidades de movimento e lazer, mas também fortalece seu corpo, previne doenças e favorece um estilo de vida mais ativo e saudável.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVO

Os ambientes naturais são ricos em estímulos variados, que favorecem o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de observação e do raciocínio lógico. De acordo com Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo é potencializado pelas interações da criança com o meio ambiente e com outros indivíduos, o que torna o ambiente natural um contexto privilegiado para a aprendizagem significativa.

Ao interagir com o ambiente, as crianças são incentivadas a observar, explorar, formular hipóteses, experimentar e resolver problemas. Construir uma cabana com galhos ou observar o ciclo de vida de um inseto são exemplos de atividades que estimulam a curiosidade e o pensamento científico desde cedo. Kuo e Taylor (2004) demonstram que o contato regular com a natureza está associado a melhorias na capacidade de concentração e desempenho acadêmico.

A liberdade presente na natureza também favorece o desenvolvimento da criatividade. Sem brinquedos estruturados, a criança passa a criar suas próprias brincadeiras, utilizando elementos disponíveis no ambiente, como folhas, pedras e gravetos. Isso estimula a autonomia e a imaginação, como aponta Winnicott (1975), ao destacar a importância do jogo criativo para o amadurecimento emocional.

SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR EMOCIONAL

O contato com a natureza exerce uma influência significativa na saúde mental e no bem-estar emocional das crianças. Em um cenário urbano cada vez mais marcado pelo estresse, estímulos digitais excessivos e espaços limitados para brincadeiras livres, os ambientes naturais surgem como refúgios terapêuticos. De acordo com Kaplan e Kaplan (1989), a natureza promove a restauração mental e emocional, aliviando sintomas de fadiga, irritabilidade e ansiedade.

Vários estudos indicam que o tempo gasto ao ar livre está associado a taxas mais baixas de depressão infantil, maior autorregulação emocional e aumento dos sentimentos de vitalidade e felicidade (Wells & Evans, 2003; Louv, 2005). Essas melhorias ocorrem

porque o ambiente natural favorece experiências sensoriais positivas, estimula a atenção plena e permite que a criança expresse emoções de forma espontânea e criativa.
Além disso, a natureza contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia, pois oferece desafios e descobertas constantes que estimulam a superação de medos e a construção da confiança em si mesmo. Como argumenta Ferreira (2017), o brincar livre na natureza oferece possibilidades de aprendizagem emocional que não podem ser totalmente reproduzidas em ambientes fechados ou excessivamente controlados.
Assim, é essencial que pais, educadores e formuladores de políticas públicas reconheçam os benefícios psicoemocionais do contato com o ambiente natural.
Incorporar a natureza na rotina das crianças, seja por meio de atividades educativas ou de lazer diário, é uma estratégia eficaz para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional equilibrado.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E VALORES AMBIENTAIS

O ambiente natural desempenha um papel significativo na formação das habilidades sociais das crianças, proporcionando contextos de convivência que favorecem a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. A liberdade de movimento e a ausência de estruturas rígidas que caracterizam o brincar na natureza incentivam a interação espontânea, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos. Vygotsky (1987) aponta que o desenvolvimento social ocorre a partir de interações mediadas com os outros, e a natureza é um cenário privilegiado para essas experiências.
As atividades ao ar livre criam oportunidades para as crianças compartilharem tarefas, expressarem sentimentos, respeitarem as regras coletivas e desenvolverem um sentimento de pertencimento ao grupo. Ao cuidar de uma horta comunitária, explorar trilhas ou participar de esforços ecológicos, eles aprendem na prática a importância da colaboração e da responsabilidade compartilhada.
Além disso, o contato contínuo com a natureza contribui para o desenvolvimento de valores ambientais fundamentais. De acordo com Tilbury (1994), a educação ambiental experiencial — aquela que ocorre por meio da experiência direta com o meio ambiente — é mais eficaz na formação de uma consciência crítica e de atitudes pró-ambientais do que os métodos exclusivamente teóricos. As crianças que crescem expostas ao ambiente natural tendem a desenvolver vínculos afetivos com a natureza, o que aumenta sua motivação para protegê-la.
Essa relação afetiva é fundamental para a construção de uma ética ambiental sólida. Quando a criança percebe que faz parte do ecossistema, começa a entender que suas ações têm impacto no meio ambiente e nos demais seres vivos. Assim, promover o contato com a natureza desde os primeiros anos de vida é investir não apenas no desenvolvimento social, mas também na formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e o futuro do planeta.

PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

A participação ativa da família e da escola é essencial para garantir às crianças oportunidades significativas de interagir com a natureza. Ambos os contextos atuam como mediadores no desenvolvimento infantil, como destaca Bronfenbrenner (1979), quando afirma que o ambiente familiar e escolar constituem o microssistema mais influente na formação da criança.
No ambiente familiar, cabe aos responsáveis cultivar e valorizar momentos ao ar livre, por meio de passeios em parques, trilhas, atividades em hortas ou até mesmo o simples hábito de brincar no quintal. Essas experiências fortalecem os vínculos afetivos, estimulam a curiosidade natural e proporcionam experiências que não se restringem ao espaço físico, mas ampliam a visão de mundo da criança. Para Louv (2005), o papel dos adultos é essencial para "descompartimentar" a infância e reintegrá-la ao ambiente natural.
Na escola, o desafio é incorporar a natureza como recurso pedagógico transversal e cotidiano. Isso pode ser feito por meio de projetos de educação ambiental, hortas escolares, aulas ao ar livre e atividades interdisciplinares que envolvam a exploração do

meio ambiente. De acordo com Carvalho (2019), o contato direto com a natureza possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, além de favorecer a formação de uma consciência crítica em relação às questões ecológicas.

A escola também deve investir na formação de professores, garantindo que eles estejam preparados para desenvolver práticas que envolvam a natureza de forma segura, criativa e integrada ao currículo. Ao fazer isso, promove-se uma cultura escolar que reconhece a importância da experiência sensorial, do brincar livre e da construção do conhecimento em ambientes diversos.

Por isso, a ação conjunta da família e da escola é fundamental para reinserir o ambiente natural no cotidiano das crianças. Quando esses dois pilares trabalham em harmonia, as oportunidades de desenvolvimento integral são ampliadas e a construção de uma geração mais conectada com a vida e o planeta é fortalecida.

NATUREZA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

O contato com a natureza transcende os benefícios físicos, cognitivos e emocionais, desempenhando um papel essencial na construção da identidade infantil. As experiências significativas vivenciadas em ambientes naturais contribuem para o fortalecimento do autoconhecimento, da autonomia e da percepção de pertencimento da criança ao mundo que a cerca. Por meio da interação com elementos naturais, a criança descobre suas habilidades, reconhece seus limites e desenvolve um senso de responsabilidade pelo ambiente e pelos outros seres vivos.

De acordo com Bronfenbrenner(1996), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações entre o indivíduo e os diversos contextos ecológicos em que está inserido. A natureza, como um desses contextos fundamentais, oferece oportunidades únicas para a criança expressar sua individualidade, explorar suas emoções e construir uma visão integrada de si mesma e do meio. A liberdade que o ambiente natural proporciona permite que a criança seja protagonista de suas descobertas, o que impacta diretamente em sua autoestima e na construção de uma identidade autêntica.

Além disso, a vivência na natureza favorece o desenvolvimento de uma consciência ecológica que se integra a identidade infantil desde os primeiros anos. A observação dos ciclos da vida, o cuidado com plantas e animais e o respeito as forças naturais despertam na criança uma compreensão simbólica e afetiva do seu lugar no mundo. Essa integração entre identidade e natureza é fundamental para a formação de cidadãos sensíveis, éticos e comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

Assim, incluir o ambiente natural na formação das crianças não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um ato de reconhecimento do papel vital da natureza na constituição do ser humano em sua totalidade.

Portanto reconhecer a natureza como um espaço formador da identidade infantil é essencial para promover um desenvolvimento integral, no qual corpo, mente e afetividade estejam interligados ao ambiente. Inserir a criança em vivências significativas na natureza é cultivar raízes profundas de pertencimento e cidadania ambiental.

NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

A vivência frequente da criança em ambientes naturais é essencial para o desenvolvimento da consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Por meio do contato direto com plantas, animais, ciclo naturais e ecossistema, a criança forma vínculos afetivos com o meio ambiente, o que desperta o desejo de protegê-lo e preservá-lo. Esse tipo de experiência contribui para a construção de valores como empatia, cooperação e responsabilidade socioambiental.

Segundo Carvalho (2001), a educação ambiental não se restringe a transmissão de conteúdo ecológicos, mas envolve uma formação ética e sensível em relação ao planeta. Ao brincar em uma floresta, cultivar uma horta ou observar o ciclo da água, a criança não apenas aprende conceitos, mas constrói uma compreensão crítica sobre os impactos humanos na natureza e sobre a necessidade de um comportamento sustentável.

Essa consciência ambiental, quando desenvolvida na infância, tende a se consolidar na

vida adulta. Louv (2011) destaca que o déficit de natureza na infância pode resultar em distanciamento emocional e cognitivo em relação ao meio ambiente, comprometendo o engajamento futuro com causas ecológicas. Por outro lado, criança que interagem com a natureza tornam-se adultos mais engajados com práticas sustentáveis e com a cidadania planetária.

Portanto, a inserção da criança em praticas cotidianas de contato com a natureza é um caminho eficaz para despertar o cuidado com o planeta e formar indivíduos conscientes de seu papel na preservação ambiental.

CONCLUSÃO

O contato com a natureza é um componente essencial e insubstituível no processo de desenvolvimento integral das crianças. Os benefícios desse vínculo se manifestam de forma ampla, que vão desde a saúde física até a formação de valores socioambientais fundamentais para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável. A literatura especializada destaca, com base em evidências empíricas, que crianças que crescem em contato frequente com ambientes naturais apresentam melhor desempenho cognitivo, maior equilíbrio emocional, mais criatividade, além de desenvolverem comportamentos cooperativos e maior empatia (LOUV, 2005; CHAWLA, 2015; VYGOTSKY, 1987).

No entanto, o contexto urbano contemporâneo, aliado ao avanço das tecnologias digitais e à crescente insegurança nas cidades, impõe desafios significativos à promoção de uma infância mais conectada à natureza. Diante disso, é urgente que a família, a escola e os poderes públicos adotem medidas eficazes para reintegrar o ambiente natural na vida cotidiana das crianças.

A promoção de atividades ao ar livre, a valorização dos espaços verdes nas cidades, a inclusão da natureza como elemento pedagógico e o incentivo à educação ambiental prática são estratégias fundamentais para resgatar essa conexão. É responsabilidade dos adultos garantir às novas gerações o direito de explorar, brincar, aprender e crescer em harmonia com o mundo natural.

Assim, aproximar as crianças da natureza não é apenas uma questão de saúde ou educação, mas um compromisso ético com o futuro do planeta. As crianças que experimentam uma relação positiva com o meio ambiente tendem a se tornar adultos mais conscientes, resilientes e comprometidos com a sustentabilidade – valores que são cada vez mais urgentes em nossa sociedade. Por isso, é fundamental que famílias, educadores e gestores públicos promovam e incentivem atividades ao ar livre.

As escolas podem incorporar práticas pedagógicas que explorem a natureza, enquanto as políticas públicas devem garantir a preservação e ampliação dos espaços naturais acessíveis. Somente por meio de um esforço coletivo será possível restabelecer essa conexão fundamental entre as crianças e o meio ambiente, garantindo um futuro mais saudável e sustentável para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos por Natureza e Design. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CARVALHO, I. Educação ambiental e infância. São Paulo: Editora Terra Verde, 2019.

CHAWLA, L. Benefícios do contato com a natureza para crianças. Jornal de Psicologia Ambiental, 40, 1-10, 2015

KAPLAN, R.; KAPLAN, S. A Experiência da Natureza: Uma Perspectiva Psicológica. Imprensa da Universidade de Cambridge, 1989.

KUO, F. E.; TAYLOR, A. F. Um potencial tratamento natural para o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Evidências de um estudo nacional. Revista Americana de Saúde Pública, v. 94, n. 9, p. 1580-1586, 2004.

LOUV, R. Última criança na floresta: salvando nossos filhos do transtorno de déficit de natureza. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

MOORE, R. Domínio da Infância: Brincadeira e Lugar no Desenvolvimento Infantil. Londres: Croom Helm, 1996.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

ROOK, G. A. W. Regulação do sistema imunológico pela biodiversidade do ambiente natural: Um serviço ecossistêmico essencial para a saúde. Anais da Academia Nacional de Ciências, v. 110, n. 46, p. 18360–18367, 2013.

TILBURY, D. Educação ambiental para a sustentabilidade: Definindo o novo foco da educação ambiental na década de 1990. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 1, n. 2, p. 195-212, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A INDISCIPLINA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SOLANGE COELHO COSTA LOPES

RESUMO
Este artigo apresenta uma contribuição teórica aos estudos sobre violência, indisciplina e o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Inicialmente discute o próprio conceito de indisciplina escolar, considerando suas principais formas de expressão, explorando, a seguir, algumas das suas causas e características atuais. Neste artigo argumenta-se que os problemas de indisciplina e violência solicitam uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas, uma mudança de paradigma em termos gestão educacional, pois colocam em questão o próprio projeto educacional afetar não somente as iniciativas e práticas dos professores, mas as finalidades mais amplas do ato educacional. Ao final, apresenta algumas considerações sobre encaminhamentos preventivos em nível de escola, enfatizando a necessidade de uma postura compartilhada em relação à indisciplina, na forma de uma política definida, de bases democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Indisciplina; Violência.

INTRODUÇÃO

A importância e atualidade dos temas da indisciplina e da violência na escola são por demais conhecidas, quer pela vivência que deles têm muitos alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares educativos, etc., quer pelo destaque que desses mesmos problemas vêm fazendo os meios de comunicação social.

Neste trabalho argumentamos que indisciplina e violência representam problemas a serem pensados sob a perspectiva ampla dos processos de gestão escolar. São forças que colocam em questão o próprio projeto pedagógico da escola, na medida em conseguem afetar não somente as iniciativas e práticas dos professores, mas as finalidades mais amplas que se deseja atingir naquele espaço, em termos de aprendizagem, socialização, acesso à cultura e formação para a cidadania.

Alguns teóricos têm afirmado que indisciplina e violência afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desdobramento do currículo, e podem transtornar nossas melhores visões e práticas educacionais (ARUM, 2005; XAVIER, 2002; AMADO, 2001; D'ANTOLA, 1989). Tais problemas, portanto, representam forças que atuam em diversas instâncias do trabalho e projeto educacional das escolas.

O problema, de um ponto de vista social, remete-nos para muitas outras problemáticas, de que aqui apenas invocamos as de uma necessária e urgente educação para a Cidadania e para a Paz. Neste sentido, julgo que o problema nos encaminha para a necessidade de reforçar o ideário democrático, valorizando e criando condições para a formação, nas novas gerações, do sentido da autonomia, da capacidade crítica, do reconhecimento de direitos e de deveres, da responsabilidade, da solidariedade e da esperança.

Se ao ponto de vista social acrescentarmos a dimensão pedagógica do problema (a dimensão que respeita, essencialmente, à relação entre professores e alunos na sala de aula e na escola), deparar-nos com a necessidade de invocar, entre outros aspectos, a problemática da formação de docentes, a sua capacitação para a eficaz gestão (ao nível da turma e da escola) das condições adequadas às tarefas de ensino e aprendizagem (incluindo aí, a capacidade para gerir as relações no interior do grupo-turma).

Enfim, está problemática coloca-nos, inevitavelmente, na senda de um processo de escolarização que assente nos quatro pilares que o Relatório Delors (2000) tão bem define: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em conjunto” e “aprender a ser”. Conscientes de tudo isso, os objetivos deste artigo são, contudo, muito modestos: oferecer um contributo para o esclarecimento dos conceitos de indisciplina e de violência na escola, e sublinhar a importância dos fatores pedagógicos, quer enquanto responsáveis pela criação de situ-

ações, no interior da aula e da escola, que estimulam aqueles comportamentos, quer enquanto parte integrante de uma resposta estratégica que aponte no sentido da prevenção e da remediação.

INDISCIPLINA ESCOLAR

O conceito de indisciplina apresenta uma complexidade que precisa ser considerada. Um entendimento suficientemente amplo do conceito de indisciplina escolar precisa integrar diversos aspectos.

É preciso, por exemplo, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental. Ainda, é necessário pensá-la em consonância com o momento histórico desta virada de século.

Neste texto, para fins de desenvolvimento conceitual, a noção de indisciplina será considerada através de três de seus principais planos de expressão na escola. De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula.

Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc.

Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes.

Mas este modo de conceituação situa a indisciplina como uma disposição em relação a algum referencial. Assim, o conceito engloba um duplo movimento. Também do lado da escola pode ocorrer alguma incongruência em relação aos referenciais assumidos, de tal forma que também ela pode ser eventualmente considerada "indisciplinada".

É papel da escola considerar o quadro concreto das condições e desenvolvimento dos alunos e de suas necessidades, bem como garantir as condições apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as expectativas da escola, por exemplo, devem refletir não uma disposição autoritária elaborada por um determinado grupo responsável por processos decisórios na escola, mas uma orientação de base consensual que reflita a contribuição de toda a comunidade ligada à escola, e não apenas dos profissionais da educação que nela atuam.

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, por exemplo, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar.

A indisciplina escolar não é um fenômeno estático que tem mantido as mesmas características ao longo das últimas décadas. Ao contrário, está "evoluindo" nas escolas. Sob diversos aspectos, a indisciplina escolar, hoje, se diferencia daquela observada em décadas anteriores. As expressões e o caráter da indisciplina, por exemplo, apresentam mudanças (AQUINO, 1996b). Não se trata apenas de uma ampliação quanto à intensidade de manifestação. A indisciplina escolar apresenta, atualmente, expressões diferentes, é mais complexa e "criativa", e parece aos professores mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo.

O modo como algumas crianças aprendem a obter atenção e reconhecimento, por exemplo, representa uma situação muitas vezes comum de indisciplina no contínuo casa escola. Uma possibilidade, aqui, reside em aprender a obter atenção sobre si através de condutas intempestivas. Esta aprendizagem tende a ser mais efetiva à medida que pais e professores dediquem uma atenção diferenciada, mais intensa, a condutas indisciplinadas

(WIELKIEWICZ, 1995, p.3-5). Assim, se em casa as crianças aprendem a receber atenção e reconhecimento através de condutas socialmente inadequadas, na escola continuam a praticar esse modo de conseguir o

que desejam, mas que ao final não atende às suas reais necessidades psicológicas, seja de atenção, reconhecimento, e assim por diante.

Também é interessante considerar o surgimento da indisciplina no contexto das relações emocionais e intersubjetivas entre professores e alunos (RATHVON, 1996). É conhecida a influência da expectativa dos professores sobre o desempenho dos estudantes (ROSENTHAL e JACOBSEON, 1968). Neste sentido, o ambiente escolar adequado, capaz de agir como um elemento preventivo, precisa ser fundamentalmente humano e caloroso – algo certamente difícil de praticar em uma sala de aula congestionada, onde conflitos interpessoais já se instalaram.

Apesar desse quadro de indisciplina escolar, encontramos hoje certa ausência de uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, bem como falta de preparo adequado por parte dos professores para lidar com os distúrbios de sala de aula, apesar da clareza quanto a este espaço ser um contexto social onde a indisciplina facilmente se expressa, parte da qual a própria escola pode estar ensinando e reforçando.

O conhecimento atualizado sobre indisciplina, até mesmo para se fundamentar a formação pedagógica dos professores para confrontá-la, constitui uma prioridade. Isto engloba a necessidade de considerá-la sob uma perspectiva própria dos anos 90. Não basta pensar a indisciplina como se constituísse um fenômeno atemporal; devemos responder adequadamente à pergunta: o que é indisciplina hoje? E isso inclui compreender melhor suas causas.

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

Para fins de sistematização, as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.

É necessário também clarificar as relações e distinções entre a indisciplina escolar e outros fenômenos sociais que perpassam a escola, tais como a violência. Assumir que violência social e indisciplina sejam sinônimos implica estreitar demasiadamente a compreensão das especificidades destes dois fenômenos.

Se de um lado a violência está entre as causas da indisciplina, ela não é capaz de explicá-la totalmente. Se focalizarmos nossa atenção apenas no problema da violência social, estaremos perdendo de vista um fenômeno complexo, que apresenta uma singularidade própria dentro da escola. Esta, aliás, não é a instituição pública particularmente responsável por lidar com a violência social, embora padeça deste mal.

É necessário, ainda, superar a noção de indisciplina que a toma apenas como uma questão de comportamento. Se a escola se preocupar somente em resolver "problemas de comportamento" nunca chegará a ver a indisciplina resolvida. O "bom comportamento" nem sempre é sinal de disciplina, pois pode indicar apenas adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias.

Tendo clareza quanto à própria natureza da indisciplina, cabe às escolas desenvolver uma política disciplinar institucional, que especifique estratégias de prevenção e intervenção, tanto em nível da escola como um todo quanto em nível de sala de aula em particular.

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

Entender a questão da violência na pers-

pectiva sociológica significa afirmar que enquanto processo social ela é permanente, ela é um processo que se constitui a partir das contradições sociais. Neste aspecto, explica-se a violência pelo movimento da sociedade no seu desenvolvimento histórico e nas suas contradições sociais, assim pode-se afirmar que a realidade social se constitui como a origem da violência e seus desdobramentos.

A violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p.90).

Privilegia-se a questão histórica no sentido de que a violência é essencialmente um processo no qual a humanidade construiu formas e mecanismos de enfrentá-la, ou na pior das hipóteses de conviver com ela. Não se pode negar que a violência tem como uma característica histórica a permanência em várias formas de sociedade. Há que se considerar também que a violência surge com o advento da capacidade dos indivíduos conviverem em comunidade, da vida social e gregária.

Ao contrário do que pensam os autores que defendem a ideia do individualismo metodológico, é de todo modo certo que o indivíduo tal como o conhecemos é fruto de um longo processo histórico e da modernidade, por meio dos processos de desencaixe que o mercado e o estado moderno provocaram, desenraizando as pessoas e fazendo-as independentes de seus contextos particulares, com que os indivíduos assumem a feição de seres abstratos e intercambiáveis. Além disso, os indivíduos somente se individualizam de modo específico mediante sua socialização – isto é, a aprendizagem de padrões cognitivos, expressivos, morais e afetivos – dentro de uma determinada cultura. (DOMINGUES, 2005, p. 27).

É nas contradições sociais dentro da comunidade que a violência ganha forma destaque no espaço social, tem-se a forma da violência urbana como principal aspecto a ser analisado. A violência urbana então merece atenção especial, trata-se da forma mais emblemática de violência, pela sua brutalidade e pela sua complexidade. “A violência se caracteriza quando os atores sociais nela envolvidos assim a qualificam, ratificando assim um consenso social a respeito. Deve, portanto, ser compreendida como fruto de um determinado tempo” (GASPARIN, LOPES, 2003, p.297).

O caráter científico-filosófico da violência requer refletir a própria sociedade capitalista, trata-se de compreender a dimensão sociológica da violência. “A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (SANTOS, 2001, p.107). Afirma o autor que, mesmo no interior da escola e nas práticas docentes e discentes, a questão da violência apresenta-se a partir de uma complexidade que lhe é inerente.

A violência não é somente gerada e/ou reproduzida fortuitamente no interior da escola, ela decorre das práticas sociais que são constituídas na sociedade como um todo.

Trata-se então de um caráter sociológico para o entendimento desse processo, ou seja, a escola é apenas uma pequena parte de um amplo e complexo contexto social.

É nas relações sociais que se pode considerar a origem da violência, é a partir destas relações reproduzidas no interior da escola que esse processo se constitui como determinante. Tomando ainda a escola como espaço social e de contradições, a violência se caracteriza como uma forma de recusa do próprio espaço escolar, isso evidencia também uma certa resistência em compreender a escola como um espaço para a superação destas contradições. É mais do que necessário conhecer e debater as relações sociais na sociedade numa perspectiva do conhecimento escolar e da prática docente.

Há que se constituir uma relação pedagógica (relação ensino/aprendizagem) entre o processo de violência escolar e o processo do conhecimento. Não se deve abrir mão ou se afastar desta relação. A abordagem sociológica do processo da violência escolar

torna-se então necessária. A materialização desta relação concretiza-se a partir do ato da pesquisa. A pesquisa é a prática metodológica para se construir o conhecimento específico sobre o processo da violência escolar. Deve-se estabelecer uma relação com um saber que é elaborado e construído epistemologicamente, pois requer um método e uma ciência para a sistematização do conhecimento.
As relações sociais na escola requerem um trabalho permanente de estudo e de centralidade para o processo de construção do conhecimento, a meu ver um passo fundamental para superar as contradições sociais da violência no âmbito escolar.

PRÁTICA DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR

A relação entre Educação e Violência não é recente, há registros históricos que indicam uma permanência nesta relação, a diferença fundamental nesta relação está no teor desse processo, ou seja, cada momento histórico possui uma especificidade e uma forma de produzir violência.
Refere-se a uma consideração fundamental, principalmente pelo fato de que a escola não é uma instituição que está preservada desse processo, ou ainda não é uma instituição alheia aos processos sociais.
Estabelecer a relação entre escola e violência torna-se um desafio teórico a ser enfrentado pelo professor (a). Cabe ressaltar que a mídia produz todos os dias informações e fatos sobre a violência. Entretanto, é necessário considerar que a mídia não poder ser tomada como referência para o conhecimento, tratase de informação. A mídia expõe a violência como um fato a ser divulgado e não estudado.
É necessário pensarmos criticamente sobre a relação mídia e violência, principalmente no contexto da escola, é fundamental que a escola e a prática docente pensem nesta relação principalmente para que se qualifique os níveis de informação e conhecimento. Ainda com relação entre a explicitação entre mídia e violência considera-se que,

> Os discursos, a percepção e a prática da violência estão hoje irreversivelmente marcadas por um novo regime de organização e visibilidade: violência pela violência, violência em tempo real, violência universalizada, violência estetizada. A violência, em nosso cotidiano, caracteriza-se progressivamente por assumir um caráter polimorfo, tanto em termos de sua percepção quanto de sua realização. (ROCHA, 1999, p. 89).

A relação da escola com a questão da violência decorre em grande medida da compreensão que se tem da própria natureza da violência. Compreende-se que a violência é um processo de desorganização do espaço social, e efetivamente na escola e no cotidiano do trabalho docente e discente.
Trata-se de uma realidade perturbadora e conflituosa: “Os problemas disciplinares da escola e os conflitos do dia-a-dia já ultrapassaram, largamente, os corrriqueiros atritos verbais e “briguinhas” de crianças” (GASPARIN, LOPES, 2003, p.298). Pode-se afirmar que não há mais inocência na indisciplina escolar, há uma compreensão de que a indisciplina escolar se torna um processo cuja semelhança com a violência deve ser compreendida a partir das suas relações com o processo pedagógico e com o cotidiano da escola.

A autoridade da escola, bem como de seu principal representante, o professor, parece não ser mais suficiente para resolver tais problemas e restaurar a ordem necessária ao desenvolvimento pedagógico. Mas que “ordem”, modelo ou ética seriam necessários hoje? (GASPARIN, LOPES, 2003, p.298).

Não existe uma relação direta entre a violência escolar e perda da autoridade docente. Compreende-se que a violência escolar é um processo mais abrangente e que se comunica permanentemente com a realidade social. Assim, a autoridade docente ou a ausência dela não deve ser tomada como causa para justificar a violência escolar.
Neste aspecto é necessário, para que não se cometa o equívoco de considerar a autoridade docente como uma forma eficiente de enfrentamento à violência escolar, analisar a violência escolar como um processo sócio-histórico e que possui uma dimensão muito complexa do ponto de vista dos seus des-

dobramentos. Deve-se assim conhecer objetivamente a realidade da violência escolar para não cairmos no senso comum.

A relação entre escola e violência escolar é uma realidade concreta, tratase de um problema mundial, e numerosos são os estudiosos que têm voltado suas pesquisas à discussão e compreensão deste tema (GASPARIN, LOPES, 2003).

Portanto, esta realidade não é estranha, ela ganha proporção ampliada pelo fato de que a escola poderia ser um espaço de construção e humanização do indivíduo e não o contrário.

Historicamente, compreende-se numa perspectiva crítica que a escola é o local de criação, desenvolvimento e consolidação de laços sociais. Retoma-se, o caráter epistemológico de se pensar e compreender o processo de violência escolar. Tem-se como pressuposto que, a partir do momento em que a escola não consegue enfrentar a questão da violência é porque ela não está cumprindo seu papel histórico, qual seja, o de constituir laços de sociabilidade humana (não necessariamente afetiva), mas sociais e políticas. Esta é a relação que se propõe e se defende, ou seja, buscar na educação (escola) o seu caráter ontológico, do ser para a existência civilizatória.

Não significa simplesmente negar a violência como um processo desestabilizador da ordem, mas negá-la porque, antes de tudo, é um processo desumano (natureza) que se constitui a partir das contradições sociais que são históricas. Logo, a violência, antes de ser um ato individual e isolado, decorre de um processo que é social e histórico. Antes da violência ser uma ação autoritária, ela é desumana e ao mesmo tempo desconstrói a identidade humana. Torna-se necessário superar a violência enquanto desejo de destruição, assim busca-se a partir da escola desconstruir esse processo na sua essência fundamental, ou seja, as relações de poder e dominação.

Fundamental ainda compreender o impacto desse processo na prática docente e discente, é necessário explicitar as fronteiras entre a violência e a indisciplina escolar.

Compreende-se que existem confusões em torno dessa fronteira, ou seja, é necessário afirmar-se que a violência na escola não é sinônimo de indisciplina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre o sujeito, pois o índice é muito abrangente na sociedade, e afeta a vida e a integridade física das pessoas. Ela é caracterizada através de atentado direto, físico contra a pessoa e praticada de maneira intencionada a maltrato, pressão, sofrimento, manipulação e também quando afeta o lado psicológico e moral de qualquer indivíduo.

Professores estão em contato diariamente com todas as formas de violência ocorridas dentro da escola como agressividade, indisciplina, vandalismo, conflitos entre pais no interior da escola em relação aos filhos, ameaças etc. Valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito, e tolerância são poucos estimulados nas práticas de convivência social quer seja na família, na escola, no trabalho ou em outros locais. A inexistência desta prática dá lugar ao individualismo, a brutalidade e a intolerância.

Na escola, os colegas, professores ou mesmo a instituição escolar podem ser causadores de situações de constrangimento. Os grupos dominantes criam objetos de conduta e imagens, elaboram e definem modos de conduta, gestos e expressões, sentimentos e atitudes e participam ativamente da legitimação dessas ideias e da pressão sobre todos os indivíduos sociais, colaborando para a produção e a instalação de um viver e de uma visão que penetra e influencia a instituição escolar direta e indiretamente.

De outro lado, se as escolas precisam desenvolver políticas internas para lidar sobretudo de forma preventiva com a indisciplina, há também a necessidade de programas de formação de professores, em serviço, voltada para a indisciplina. A formação acadêmica, incompleta, dos professores, que deveria instrumentalizá-los para tratar dessas questões, precisa ser remediada através de formação continuada nas escolas, pelo menos até que eventuais transformações no ensino universitário mudem este quadro.

Tem-se uma contradição na escola a ser su-

perada, ou seja, como é possível enfrentar a violência (indisciplina) na escola se a prática docente e discente é em vários momentos autoritárias? A escola também é um lugar de reprodução das desigualdades sociais, da exclusão e promoção de violências. Desta forma, é possível transformar a escola numa instituição construtora e promotora da democracia e da justiça?

Desta forma, a partir da compreensão acima pode-se afirmar que a gestão democrática da escola e na escola pode ser considerada uma referência para a superação da violência escolar. O papel pedagógico da escola tem como objetivo desenvolver e promover um processo de humanização fundamentado no acesso a um conhecimento científico, que é próprio da humanidade e se constitui como um direito e uma necessidade para o indivíduo se tornar humano.

Deve-se então compreender que a centralidade da escola e do processo pedagógico está no ensinar e no aprender. Esta centralidade aparece como um direito de todos os educandos. A prática docente deveria ter como objetivo pensar o processo pedagógico a partir de duas perspectivas: a primeira, com relação à garantia de direitos à escolarização; e a segunda, com relação ao processo de aprendizagem do conhecimento escolar.

A violência escolar deve ser pensada e enfrentada a partir do trabalho coletivo e o exercício efetivo da gestão democrática. Compreende-se que além do caráter científico e político que a escola deve ter sobre o processo histórico, político e social a questão da compreensão e desenvolvimento da prática da gestão democrática pode e deve ser um dos principais instrumentos de enfrentamento da violência escolar. Trata-se de um ponto a ser pensado dentro da prática docente.

Seria interessante pensar sobre o desafio colocado para a escola pelas diversas formas de indisciplina. A intensidade e o caráter da indisciplina, hoje, parecem indicar menos a necessidade de transformação e mais a necessidade de inovação da escola. Em outros termos, a escola que conhecemos precisa ser moldada, reestruturada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, A. Violências nas escolas. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

ABUD, Maria; ROMEU, Sonia. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). Disciplina na escola. São Paulo: E.P.U., 1989. p. 79-90.

AMADO, J. Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: ASA, 2001.

AQUINO, Júlio. A desordem na relação professor-aluno. In: AQUINO, Júlio (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 39-55.

CHARLOT. Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Armed, 2000.

D'ANTOLA, Arlette. Disciplina democrática na escola. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). Disciplina na escola. São Paulo: E.P.U., 1989b. p. 49-59.

D'ANTOLA, A. (Org.). Disciplina na escola. E.P.U., 1989.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DOMINGUES. José Mauricio. Sociologia e Modernidade. Rio de Janeiro:
Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 79 p.

GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan S. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. Acta Scientarum: Human and Social Sciences. v. 25, n.2 Maringá.

GUIMARÃES, Áurea. Indisciplina e violência. In: AQUINO, Júlio (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

MISSE, Michel. A Violência como sujeito Difuso. In: FEGHALI, Jandira;

MENDES, Candido. LEMGRUBER, Julita. (Orgs.) Reflexões sobre a Violência Urbana: (In)segurança e (Des)esperanças. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p.1933.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. Psicol. Soc., jan./abr. 2007, vol.19, no.1, p.90-98.

SANTOS, José Vicente T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v.27, n.1, p.105-122, Jan/Jun 2001.

SODRÉ, Muniz. Violência, Mídia e Política. In: FEGHALI, Jandira; MENDES, Candido.

XAVIER, M. L. (Org.). Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTONOMA DOS ALUNOS

SONIA ALVES SALGADO

RESUMO
A educação superior deve promover a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, com o professor atuando como mediador e facilitador, incentivando metodologias ativas que favoreçam a participação discente e a reflexão sobre a realidade. A educação superior deve promover a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, com o professor atuando como mediador e facilitador, incentivando metodologias ativas que favoreçam a participação discente e a reflexão sobre a realidade, dessa forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando analisar e compreender melhor sobre esse assunto. A metodologia do projeto foi baseada na análise de nove artigos que discutem o papel do professor universitário na formação crítica e autônoma dos alunos, enfatizando a importância de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), e a necessidade de capacitação docente para implementar práticas pedagógicas inovadoras. O professor universitário desempenha um papel crucial na formação crítica e autônoma dos alunos, sendo essencial adotar metodologias ativas que incentivem a reflexão, a participação ativa e a construção do conhecimento, preparando os estudantes para enfrentar desafios sociais e profissionais, pode-se então concluir que há a importância de repensar a docência universitária, adotando metodologias ativas e capacitação docente contínua, para promover uma formação crítica, autônoma e transformadora, alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação critica; pedagogia, autonomia universitária

INTRODUÇÃO

A educação superior desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Nesse contexto, o professor universitário assume uma posição central, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Seu papel vai além da mera exposição de conteúdos; ele deve incentivar a construção ativa do saber, promovendo a autonomia intelectual dos estudantes e estimulando-os a desenvolver um pensamento crítico e analítico.

A sociedade contemporânea exige profissionais capacitados não apenas em termos técnicos, mas também em habilidades que lhes permitam interpretar, questionar e transformar a realidade. Diante disso, a docência no ensino superior precisa ser repensada para se adequar a essa nova demanda, incorporando metodologias que estimulem o protagonismo discente e rompam com modelos pedagógicos ultrapassados, muitas vezes baseados na simples memorização e reprodução de informações.

Ao longo da história, diferentes correntes pedagógicas destacaram a importância da participação ativa dos alunos no processo educativo. Autores como Paulo Freire defendem uma abordagem dialógica, em que o ensino se constrói por meio da interação e do questionamento, permitindo que o estudante se torne sujeito do próprio aprendizado. No ambiente universitário, essa perspectiva se traduz na necessidade de estratégias que incentivem o pensamento crítico, como metodologias ativas, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas (PBL) e projetos interdisciplinares.

Além disso, o professor universitário tem a responsabilidade de criar um ambiente que favoreça a autonomia dos alunos. Isso significa não apenas fornecer conhecimento, mas também oferecer ferramentas para que os estudantes possam buscar informações, analisar diferentes perspectivas e construir suas próprias interpretações sobre os fenômenos estudados. O estímulo à pesquisa, ao debate e à argumentação fundamentada são elementos essenciais para o desenvolvimento de uma postura autônoma e investigativa.

No entanto, desafios significativos ainda permeiam essa atuação docente. Muitos

professores universitários não possuem formação específica em práticas pedagógicas, o que pode dificultar a implementação de metodologias inovadoras. Além disso, há barreiras estruturais, como a rigidez curricular e a falta de incentivos para práticas interdisciplinares e participativas. Dessa forma, repensar a formação docente e investir em capacitação contínua se tornam medidas essenciais para garantir que a educação superior cumpra seu papel social de formar profissionais e cidadãos críticos e autônomos.

Diante desse cenário, este estudo busca explorar as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores universitários para fomentar a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, analisando desafios e possibilidades dentro do ensino superior contemporâneo. Compreender o papel do professor como mediador desse processo é essencial para aprimorar a qualidade da educação e contribuir para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do século XXI com independência e senso crítico.

DESENVOLVIMENTO

O papel do professor universitário na formação crítica e autônoma dos alunos está diretamente relacionado à escolha das metodologias de ensino adotadas no ambiente acadêmico, sendo assim, Camargo (s.d), relata que tradicionalmente, a Pedagogia coloca o professor como o centro do processo educacional, sendo ele o responsável por definir o conteúdo, a metodologia e a avaliação, enquanto os alunos assumem uma postura passiva e receptiva. Em contraste, a Andragogia, voltada para o ensino de adultos, propõe que o aluno seja o agente principal da própria aprendizagem, reconhecendo sua autonomia, experiência de vida e capacidade crítica. No entanto, a educação superior deve ir além de uma simples transmissão de conhecimentos técnicos, Pezente, et al. (2017), compreende que há uma necessidade de que ocorra a promoção do estímulo do pensamento crítico na formação dos alunos, auxiliando na reflexão sobre a realidade entregue por aquela matéria.

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem, incentivando os alunos a questionar, relacionar e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências, sendo compreendido por Pezente, et al. (2017), que em vez de seguir abordagens tradicionais, que priorizam a memorização e a passividade do aluno, é fundamental adotar métodos que promovam a interação, a criatividade e o desenvolvimento intelectual autônomo, dessa forma, Borges e Alencar (2014) e Sordi (2019), enfatiza a importância do professor universitário na formação crítica e autônoma dos alunos, destacando que seu papel vai além da simples transmissão de conhecimento, sendo a obrigação do docente atuar como um facilitador da aprendizagem, incentivando o pensamento reflexivo, a análise crítica e a participação ativa dos estudantes no processo educativo, pontuando que o papel do professor universitário na formação crítica e autônoma dos alunos envolve uma reflexão profunda sobre as reformas educacionais e os desafios impostos pela sociedade contemporânea. As mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais impactam diretamente o sistema educacional, que, muitas vezes, prioriza competências individuais voltadas para a competição no mercado, em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva.

No desenvolvimento da formação crítica, Soares (2011), compreende que ocorre a necessidade da problematização de situações reais presente no cotidiano, onde por sua vez, ocorre a promoção do debate e da construção de estratégias inclusivas o que auxilia os alunos a compreenderem e a superarem preconceitos e limitações baseadas em concepções históricas de segregação, onde por sua vez, Rodrigues, et al (2023), compreende que muitos docentes, apesar de altamente qualificados em suas áreas de conhecimento, carecem de uma formação pedagógica que os capacite a ensinar de maneira eficaz, resultando em práticas educacionais distantes das necessidades dos alunos.

A falta de foco na metodologia de ensino e na formação didática enfraquece a qualidade da educação, já que as universidades priorizam a produção científica em detrimento do ensino e da interação pedagógica (Rodrigues, et al., 2023.), onde por sua vez, Blaszko, et al. (2021), pontua que o docente

não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas também um mediador da aprendizagem, buscando incentivar a reflexão, a argumentação e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Assim como destacado no estudo de Soares (2011), evidencia-se que, ao lidar com as diferenças, ocorrem importantes aprendizados sobre as capacidades dos alunos com deficiência. Esse processo não se restringe apenas à adaptação dos conteúdos, mas também demanda um redirecionamento das atitudes e práticas pedagógicas. A educação inclusiva exige que os futuros profissionais estejam preparados para reconhecer as singularidades de cada aluno e adaptar seus métodos de ensino, assegurando acessibilidade e respeito à diversidade. Conforme os estudos de Pezente et al. (2017), a universidade, como instituição educativa, deve ajustar seus métodos de ensino às demandas sociais e regionais, promovendo a reflexão crítica e a transformação social. A implementação de um projeto político-pedagógico que considere os problemas locais e a formação cidadã é essencial para o êxito dessa abordagem. O professor deve assumir o papel de guia no processo de construção do conhecimento, incentivando o aluno a se tornar sujeito ativo em sua aprendizagem e capacitando-o para enfrentar os desafios da sociedade.

Camargo (s.d.) relata que a abordagem andragógica requer que o professor universitário atue como facilitador da aprendizagem, escolhendo metodologias adequadas a cada contexto. Embora o modelo pedagógico tradicional possa ser útil em algumas situações — como em casos de falta de experiência prévia ou necessidade de aprendizado rápido —, a adoção de metodologias ativas é essencial para promover a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o ensino superior deve evoluir para práticas que incentivem a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Bridi (2010) afirma que a iniciação científica é um instrumento essencial para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes universitários, proporcionando-lhes um primeiro contato com a pesquisa e o método científico. No entanto, mais do que uma simples experiência técnica, essa atividade exerce papel decisivo na formação crítica e autônoma dos alunos. Nesse contexto, a orientação oferecida pelos professores universitários torna-se central, influenciando diretamente a maneira como os estudantes constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades analíticas e investigativas. Bridi identifica dois principais tipos de orientação praticados pelos docentes: a técnica e a formativa. A orientação técnica foca na transmissão de conhecimentos metodológicos e no treinamento para a execução de pesquisas conforme padrões científicos estabelecidos. Essa abordagem capacita os estudantes com habilidades fundamentais, como coleta e análise de dados, formulação de hipóteses e interpretação de resultados, preparando-os para a pós-graduação ou atuação em áreas que demandam competências investigativas.

Camargo (s.d.) também demonstra que metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a problematização e o ensino por projetos, favorecem o desenvolvimento de competências essenciais ao mercado de trabalho, incentivando a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes. Além disso, essas metodologias criam um ambiente de ensino mais dinâmico e colaborativo, em que professores e alunos interagem de forma mais horizontal, permitindo que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Sordi (2019) salienta que as reformas educacionais atuais, ao priorizarem avaliações externas e uma formação de caráter instrumental, acabam negligenciando valores democráticos e a formação humanista, fundamentais para uma educação de qualidade. Nesse cenário, torna-se necessário reconfigurar a formação do professor universitário, adotando uma abordagem mais crítica, rigorosa e reflexiva, que se afaste de soluções prontas e se adeque às exigências da sociedade contemporânea. A transformação educacional deve considerar os aspectos sociais, culturais e educacionais, refletindo sobre o tipo de sociedade e cidadão que se deseja formar.

Com base em suas pesquisas, Sordi (2019) também garante que a criação de espaços

de apoio à docência universitária, voltados à promoção de uma educação socialmente relevante e ao incentivo ao protagonismo individual e coletivo, é fundamental. O professor universitário deve estar preparado não apenas para transmitir conhecimento técnico, mas também para engajar os alunos em uma reflexão crítica sobre o mundo, as relações sociais e os valores que orientam a educação. Esse processo formativo precisa ser contínuo, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que os docentes contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Nesse sentido, Borges e Alencar (2014) defendem que o professor deve adotar metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa. Essas estratégias permitem que os alunos desenvolvam autonomia ao serem desafiados a buscar soluções, formular questionamentos e construir conhecimento de forma independente. Cabe ao professor, nesse contexto, estimular a interação, propor desafios e orientar os estudantes na construção do saber, em vez de apenas repassar informações.

Blaszko et al. (2021) reforçam que é imprescindível que o docente adote práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, como metodologias ativas, debates, problematizações e atividades que exijam análise e construção de conhecimento pelos alunos. Além disso, é essencial que o ambiente de aprendizagem seja colaborativo, promovendo a autonomia dos estudantes e tornando-os protagonistas de sua formação. Por outro lado, Bridi (2010) destaca que a orientação formativa ultrapassa a capacitação técnica, buscando desenvolver no aluno a autonomia e o pensamento crítico. Nessa perspectiva, o professor não apenas transmite informações, mas também estimula o aluno a questionar, refletir e construir o conhecimento de maneira independente. Essa abordagem é particularmente importante na formação de pesquisadores, pois permite ao estudante compreender a ciência como um processo dinâmico, pautado na investigação e na formulação de novas ideias.

Blaszko et al. (2014) também destacam os desafios enfrentados pelos docentes nesse processo, como a resistência às mudanças metodológicas, a necessidade de formação contínua e as limitações institucionais que dificultam a inovação no ensino superior. Apesar disso, os autores reforçam a importância do investimento na capacitação docente e na valorização do ensino como estratégias para garantir uma formação universitária que prepare cidadãos críticos, autônomos e capacitados para os desafios da contemporaneidade. Em consonância, Nhancale et al. (2023) afirmam que o professor universitário desempenha papel essencial na formação crítica e autônoma dos alunos, especialmente no contexto da cidadania digital. Ele atua como facilitador e orientador, promovendo não apenas competências técnicas, mas também aspectos éticos, sociais e emocionais relacionados ao uso responsável da tecnologia. Além de ensinar práticas seguras na internet, como a proteção de dados e a conscientização sobre ameaças cibernéticas, o professor deve incentivar reflexões sobre questões éticas e legais do ambiente digital. A integração da cidadania digital no currículo universitário fortalece a formação dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de forma crítica, ética e responsável.

Bridi (2010) também pontua que, embora muitos estudantes associem inicialmente a iniciação científica à orientação técnica, muitos reconhecem posteriormente a relevância da orientação formativa em seu desenvolvimento. Professores que estimulam a autonomia de seus orientandos, promovendo discussões e incentivando a busca por respostas, acabam contribuindo significativamente para que esses alunos estejam mais preparados para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais de maneira crítica e reflexiva. Com base nas reflexões de Sordi (2019), compreende-se que a análise das necessidades formativas (abrangendo tanto a dimensão técnica quanto os aspectos culturais, éticos e sociais) é essencial para o desenvolvimento de uma docência que prepare os alunos para atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. A formação do professor universitário deve ser compreendida de forma ampla, considerando não apenas

as exigências imediatas da profissão, mas também a necessidade de refletir sobre a prática docente e construir uma educação que promova a autonomia intelectual dos estudantes.

Portanto, Soares (2011) defende que o trabalho docente deve ser reflexivo e comprometido com a transformação social, e não apenas com a simples transmissão de conhecimento. A atuação do professor vai além do ensino acadêmico, ao estimular os alunos a adotarem uma postura crítica diante da realidade educacional e a valorizarem as diferenças. A formação universitária deve possibilitar aos alunos não apenas o domínio teórico da inclusão, mas também a vivência prática de estratégias que atendam às necessidades de todos os estudantes, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, o papel do professor torna-se essencial para a construção de uma educação mais justa, que ultrapasse os limites das demandas do sistema educacional tradicional e, por meio de ações coletivas e políticas públicas eficazes, proponha soluções que assegurem a inclusão plena de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais ou deficiências.

Ademais, Borges e Alencar (2014) apontam que a formação pedagógica dos docentes ainda representa um desafio, uma vez que muitos professores universitários são especialistas em suas áreas de conhecimento, mas não receberam preparação específica para atuarem como mediadores da aprendizagem. A capacitação contínua e o apoio institucional são indispensáveis para a aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras. Sordi (2019), por sua vez, critica a forma como a educação superior tem sido influenciada por pressões mercadológicas, como a valorização excessiva das publicações acadêmicas e dos rankings de avaliação, em detrimento de uma formação mais humanista e crítica. Para ele, a formação dos docentes deve estar ancorada em programas institucionais que promovam uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas, considerando as realidades locais e sociais, e não em soluções genéricas e descontextualizadas.

Por fim, Borges e Alencar (2014) destacam que a valorização da docência no ensino superior é um fator determinante para garantir a qualidade da formação discente. Isso envolve melhores condições de trabalho, incentivos à inovação pedagógica e a criação de espaços de troca de experiências entre os docentes. Dessa maneira, o professor universitário poderá contribuir de forma mais eficaz para a formação de alunos críticos, autônomos e aptos a enfrentar os desafios contemporâneos. Em consonância, Camargo (s.d.) reafirma que o professor universitário tem papel essencial na promoção da formação crítica e autônoma dos estudantes, mediando o processo de ensino- aprendizagem por meio de metodologias ativas. A transição do modelo tradicional para abordagens mais dinâmicas colabora de maneira significativa para o preparo de profissionais capazes de enfrentar os desafios do mercado e da sociedade. Além disso, Rodrigues et al. (2023) declaram que a docência universitária precisa evoluir, incorporando novas abordagens, como o uso de tecnologias no ensino, a fim de despertar o interesse dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa. A formação docente deve abranger tanto a teoria quanto a prática, reconhecendo a docência como uma prática social que requer constante reflexão sobre seu impacto na formação crítica e autônoma dos discentes. Assim, a docência deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdo e contribuir para um ensino transformador, adaptado ao contexto contemporâneo e orientado para a autonomia dos estudantes.

Dessa forma, Bridi (2010) sustenta a ideia de que a iniciação científica não deve ser encarada apenas como um meio de treinamento técnico, mas sim como uma experiência enriquecedora que possibilita ao aluno um aprendizado mais amplo e profundo. O papel do professor, nesse contexto, vai além da instrução técnica: ele atua como facilitador do pensamento crítico, preparando seus alunos para enfrentar problemas complexos e atuar de forma mais autônoma e investigativa em suas áreas de conhecimento.

DISCUSSÃO

A educação superior, enquanto espaço formativo por excelência, ocupa uma posição

estratégica na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, exigindo uma constante reflexão sobre os papéis desempenhados pelo professor universitário. A docência nesse nível de ensino ultrapassa a lógica tradicional da transmissão de conteúdos e passa a envolver uma complexa rede de mediações pedagógicas, éticas e sociais, nas quais o educador assume um papel ativo como facilitador do aprendizado, orientador do pensamento crítico e promotor da autonomia intelectual e cidadã dos estudantes. A contemporaneidade exige profissionais preparados para lidar com as transformações socioculturais e tecnológicas, demandando, portanto, um modelo de ensino que supere práticas instrucionais obsoletas e valorize a formação integral, multidimensional e dialógica dos discentes. Nesse sentido, a atuação docente no ensino superior deve se alicerçar em princípios que considerem o aluno como sujeito histórico e ativo no processo educativo, sendo imprescindível repensar o fazer pedagógico a partir da adoção de metodologias que contemplem a complexidade da realidade e contribuam para o desenvolvimento de habilidades críticas, investigativas, reflexivas e colaborativas.

A história da educação está marcada por diversos movimentos pedagógicos que já apontavam para a necessidade de superação do modelo bancário de ensino, conforme denunciado por Paulo Freire, cuja pedagogia crítica defende uma educação libertadora, dialógica e humanizadora. Para Freire, o educador deve abandonar a posição de autoridade absoluta e assumir uma postura de escuta e construção conjunta do saber, promovendo situações de aprendizagem em que o aluno participe ativamente do processo formativo. No contexto do ensino superior, essa concepção adquire especial relevância, pois se trata de um espaço em que se espera que o estudante não apenas assimile informações, mas desenvolva competências que lhe permitam atuar de forma ética, transformadora e crítica diante dos desafios da realidade social e profissional. Essa perspectiva demanda uma reorganização das práticas pedagógicas, com o propósito de incorporar metodologias que promovam a problematização, o diálogo e a reflexão constante, abrindo espaço para que o aluno construa o conhecimento de forma contextualizada e significativa. A aprendizagem, dessa forma, deixa de ser um processo passivo e se transforma em um exercício de investigação constante, em que o professor estimula a curiosidade, a autonomia e o protagonismo estudantil.

A incorporação de metodologias ativas de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o estudo de casos, o ensino por projetos, a sala de aula invertida e outras abordagens centradas no aluno, representa uma resposta concreta à necessidade de ressignificação da prática docente no ensino superior. Tais metodologias, ao colocarem o estudante no centro do processo educativo, possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a análise crítica, a síntese, a tomada de decisões, a resolução de problemas complexos e o pensamento reflexivo. Elas também favorecem a aprendizagem significativa, pois conectam os conteúdos acadêmicos com a vivência prática e os contextos reais nos quais os conhecimentos serão aplicados. Além disso, promovem o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade e a corresponsabilidade pelo conhecimento produzido, ampliando o papel do aluno de receptor a cocriador do saber. Para que esse modelo seja viável, o professor precisa atuar como orientador, estimulando a construção coletiva do conhecimento, mediando conflitos, elaborando estratégias desafiadoras e acompanhando o desenvolvimento das competências dos estudantes com sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Nesse processo, a avaliação também deve ser ressignificada, assumindo um caráter formativo e processual, capaz de promover a autorreflexão, a autocrítica e a metacognição.

Apesar das inúmeras possibilidades pedagógicas e dos ganhos formativos advindos do uso de metodologias ativas, é necessário reconhecer os desafios que ainda persistem para a sua efetiva implementação no ensino superior. Entre os principais obstáculos, destaca-se a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários, que, em muitos casos, possuem domínio técnico de suas áreas específicas, mas não receberam

preparo adequado para atuar na docência. Essa lacuna formativa compromete a qualidade das interações em sala de aula e limita a capacidade de os professores mobilizarem estratégias de ensino coerentes com os pressupostos das metodologias ativas. Além disso, a estrutura curricular muitas vezes rígida, a cultura institucional voltada para a produtividade acadêmica em detrimento da qualidade do ensino, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de recursos materiais e didáticos também configuram barreiras que dificultam a transformação da prática pedagógica nas universidades. A superação desses desafios exige uma mudança estrutural nas instituições de ensino superior, que deve passar pela valorização da função docente, pela oferta de programas de formação continuada, pela flexibilização curricular e pelo estímulo à inovação didática, reconhecendo o ensino como dimensão central e indissociável da vida universitária.

A formação docente no ensino superior, portanto, deve ser concebida como um processo contínuo, reflexivo e intencional, que articule os saberes científicos, técnicos e pedagógicos em uma perspectiva crítica e ética. A profissionalização do professor universitário demanda não apenas domínio de conteúdo, mas também o desenvolvimento de competências relacionais, comunicacionais, metodológicas e ético- políticas. A construção de uma docência comprometida com a transformação social passa pela apropriação de fundamentos filosóficos e epistemológicos que sustentem a prática educativa como ato político e emancipador. O professor precisa ser capaz de refletir sobre sua prática, compreender os processos de aprendizagem dos estudantes, adaptar estratégias de ensino às necessidades e características do grupo, promover a equidade e a inclusão, além de estimular o pensamento crítico e a participação cidadã. Nesse contexto, a dimensão ética da docência ganha destaque, pois implica o reconhecimento da alteridade, o respeito à diversidade e o compromisso com a justiça social.

A educação inclusiva no ensino superior, por sua vez, demanda práticas pedagógicas que contemplem a diversidade humana em suas múltiplas dimensões – culturais, sociais, econômicas, cognitivas e físicas. A docência universitária deve incorporar estratégias que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, rompendo com práticas excludentes e promovendo a equidade no processo educativo. Isso implica a revisão de materiais didáticos, a adaptação de métodos e instrumentos de avaliação, o uso de tecnologias assistivas e o fortalecimento de políticas institucionais de inclusão. A formação docente deve, portanto, contemplar uma abordagem interseccional e plural, capaz de responder às demandas de um corpo discente cada vez mais heterogêneo, e promover uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças e na construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, participativos e comprometidos com os direitos humanos.

Em síntese, a docência no ensino superior precisa ser compreendida como uma prática intelectual, ética e política, que exige compromisso com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis. A superação dos modelos tradicionais e a adoção de metodologias ativas representam caminhos promissores para a construção de uma educação mais significativa, humanizada e transformadora. No entanto, para que essa transformação ocorra de maneira efetiva, é fundamental que as instituições de ensino superior se comprometam com a valorização da docência, oferecendo condições adequadas de trabalho, programas de formação continuada, apoio institucional e reconhecimento do papel estratégico do professor na formação de cidadãos plenos. A construção de uma universidade inclusiva, democrática e socialmente relevante depende, em grande medida, da capacidade de seus docentes em reinventar a prática pedagógica, assumindo-se como agentes de mudança e promotores de uma educação que não apenas informe, mas que forme integralmente, com consciência crítica, responsabilidade social e compromisso com a construção de um futuro mais justo e equitativo.

CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo evidencia, de forma clara e consistente, a urgência de se repensar o papel do professor universitário no

cenário contemporâneo da educação superior, considerando os múltiplos desafios que emergem de uma sociedade em constante transformação. Não se trata apenas de revisar práticas didáticas, mas de promover uma mudança de paradigma que compreenda o docente como agente formador de sujeitos críticos, autônomos, éticos e socialmente comprometidos. A análise dos estudos revisados reforça que o professor universitário não pode mais se limitar à função de transmissor de conteúdos prontos, centrada na lógica da exposição unilateral, mas deve assumir uma postura mediadora, reflexiva e dialógica, que favoreça a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa. Essa mediação envolve a criação de ambientes educacionais dinâmicos, acolhedores e intelectualmente desafiadores, onde o estudante possa exercer sua autonomia com responsabilidade, mobilizando saberes teóricos e práticos para a leitura crítica e transformadora da realidade.

Diante das complexidades contemporâneas e das exigências cada vez mais interdisciplinares do mercado de trabalho, torna-se fundamental que a educação superior vá além da formação técnica, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e ético-políticas. As metodologias ativas de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o ensino por projetos, a sala de aula invertida e outras estratégias centradas no protagonismo estudantil, demonstram-se como ferramentas pedagógicas eficazes para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, dialógica e integradora. Essas metodologias rompem com modelos pedagógicos conservadores e contribuem para a construção de sujeitos capazes de lidar com situações-problema reais, tomar decisões fundamentadas, trabalhar em equipe, exercer pensamento crítico e agir com responsabilidade social. Ao colocarem o aluno no centro do processo formativo, tais abordagens transformam a dinâmica da sala de aula em um espaço de investigação, criatividade e diálogo, ampliando o alcance formativo da docência universitária.

Entretanto, apesar do reconhecimento da potência dessas metodologias, persiste um entrave estrutural: a ausência, ainda recorrente, de uma formação pedagógica adequada entre os docentes do ensino superior. Muitos professores, embora detentores de profundo conhecimento técnico-científico em suas áreas, carecem de formação específica para a docência, o que dificulta a adoção efetiva de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com os princípios de uma educação crítica e inclusiva. Essa lacuna revela a necessidade de investimento contínuo na formação didático-pedagógica dos docentes, por meio de programas institucionais estruturados que articulem teoria e prática, incentivem a reflexão sobre o fazer docente e promovam a integração de metodologias que respeitem a diversidade dos perfis estudantis. Assim, a capacitação docente contínua deve ser compreendida como um eixo estruturante da qualidade do ensino superior, uma vez que é o professor o principal responsável por tornar possíveis práticas que efetivamente favoreçam o aprendizado ativo, emancipador e transformador.

Além disso, o compromisso com a formação crítica no ensino superior demanda uma compreensão mais ampla do papel social da universidade. Não se trata apenas de preparar profissionais para atender às exigências do mercado, mas de formar cidadãos capazes de intervir na realidade de forma ética, sensível e politicamente engajada. A docência universitária, nesse contexto, deve estar alinhada a valores democráticos e humanistas, promovendo a inclusão, o respeito à diversidade e a justiça social. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer que o professor desenvolva práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos sujeitos, que combata desigualdades estruturais e que atue como catalisador de transformações sociais. A promoção da equidade educacional, portanto, passa pelo fortalecimento de políticas institucionais de inclusão, pela revisão de currículos e avaliações excludentes, e pela implementação de estratégias pedagógicas capazes de contemplar diferentes formas de aprender e ensinar.

Dessa forma, a presente investigação conclui que a transformação da educação superior brasileira exige um compromisso coletivo

com a reformulação das práticas pedagógicas, com a valorização da função docente e com a construção de políticas educacionais que incentivem a formação continuada, a inovação didática e a inclusão. A universidade deve ser compreendida como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, da criticidade e da produção de conhecimento socialmente relevante. A docência, por sua vez, deve ser reconhecida como prática social complexa, que demanda sensibilidade, competência técnica, consciência ética e compromisso político com a formação integral dos estudantes. A adoção de metodologias pedagógicas mais interativas e eficazes, aliada a um esforço sistemático para qualificar os professores e flexibilizar as estruturas curriculares, representa um passo decisivo para que o ensino superior cumpra plenamente sua função social. Em última instância, educar no contexto universitário significa formar sujeitos capazes de transformar não apenas suas trajetórias pessoais e profissionais, mas também de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS

BLASZKO, CE; et al. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. Educação & fomação, Fortaleza, v. 6, n. 2, e 3908, mai/ago 2021. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v6n2/2448- 3583-redufor-6-02-e3908.pdf > Acesso em: 10 mar 2025

BORGES, TS; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em revista, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul/ago 2014. Disponível em: <

https://cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%2 0NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf.> Acesso em: 10 mar 2025.

BRIDI, JC. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 349-360, 2010. Disponível em: < https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2521/2362> Aceso em: 10 mar 2025.

CAMARGO, AO. O uso das metodologias ativas no ensino superior na construção do processo ensino-aprendizagem: uma revisão da literatura. Revista Intellectus, v. 1, n. 40, s.d. Disponível em: < file:///C:/Users/Vitoria/Downloads/70+a+89.pdf.> Acesso em: 10 mar 2025

NHANCALE, CA; et al. Educação para cidadania digital: o papel do professor universitário no contexto atual. Revista multidisciplinar do nordeste mineiro, v. 7, 2023. Disponível em: < https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1462/3031> Acesso em: 10 mar 2025.

PEZENTE, DP; et al. Formação do professor universitário sob diferentes abordagenns de ensino. Digtio, Rio de Janeiro, e. 1, p. 219-239, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Osni- Silva/publication/374418334_A_Educacao_Infantil_no_curriculo_do_curso_de_Licenciat ura_em_Educacao_Fisica_Uma_analise_da_Uneb_-_Campus_IV/links/651ccf3ffc5c2a-0c3bb311bc/A-Educacao-Infantil-no-curriculo-do- curso-de-Licenciatura-em-Educacao-Fisica-Uma-analise-da-Uneb-Campus-IV.pdf#page=219.> Acesso em 10 mar 2025

RODRIGUES, MV; et al. A docência no ensino superior: realidade e desafios. Revista FT, v. 27, e. 129, dez 2023. Disponível em: < https://revistaft.com.br/a-docencia-no- ensino-superior-realidade-e-desafios/.> Acesso em: 10 mar 2025

SOARES, MT. Incluir, que tarefa difícil professora! A prática pedagógica no ensino superior: desafios e perspectivas. VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, p. 144-152, nov 2011. Disponível em: < https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/process o_inclusivo/014-2011.pdf> Acesso em: 10 mar 2025.

SORDI, MR. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espa-

ços institucionais de formação. Educ. Rev., v. 35, n. 75, mai/jun 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdzddyYS-cYqDg5p3vGR/.> Acesso em 10 marc 2025

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO UMA ABORDAGEM PRÁTICA

TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

RESUMO
O artigo tem como objetivo analisar as práticas de ensino da leitura no ciclo de alfabetização, com foco na promoção da compreensão leitora, do pensamento crítico e da participação do aluno em práticas sociais significativas. Adota como método a revisão bibliográfica, fundamentando-se nas contribuições teóricas de Telma Weisz, Délia Lerner e Isabel Solé, além da análise do Currículo da Cidade de São Paulo. Discute-se a importância da mediação docente, destacando-se práticas como a leitura compartilhada, a leitura dialógica e o uso de materiais diversificados que respeitam os ritmos e os conhecimentos prévios dos estudantes. Aponta-se as estratégias de leitura propostas como instrumentos eficazes para favorecer a autonomia e o protagonismo do estudante. Considera-se a leitura como uma prática social que extrapola a sala de aula e insere o aluno em contextos reais de comunicação. Observa-se que o ensino da leitura no ciclo de alfabetização exige práticas pedagógicas inovadoras, investimento em recursos diversificados e formação continuada dos docentes, a fim de superar os desafios impostos pela heterogeneidade das turmas e promover a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Alfabetização; Compreensão leitora; Mediação docente; Currículo da Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A leitura transcende a mera decodificação de palavras, configurando-se como um pilar para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. No ciclo de alfabetização, o ensino da leitura demanda uma abordagem que integre compreensão, interpretação e análise de diversos gêneros textuais. Para que as crianças desenvolvam competências leitoras significativas, é crucial que o ensino esteja ancorado em práticas sociais autênticas, conectando a leitura às experiências de vida dos alunos.

Estudiosos como Telma Weisz, Délia Lerner e Isabel Solé defendem que a leitura é um processo ativo, no qual os alunos constroem significados a partir da interação com os textos. O Currículo da Cidade de São Paulo, por sua vez, preconiza um ensino que valoriza estratégias diversificadas, respeitando o ritmo e os conhecimentos prévios dos alunos. Este artigo aprofunda a discussão sobre os desafios e abordagens metodológicas para o ensino da leitura, destacando a mediação do professor, o uso de materiais variados e a promoção de um contato contínuo e prazeroso com a leitura, incluindo as práticas de Isabel Solé para favorecer a compreensão.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Telma Weisz destaca a centralidade da mediação do professor na aprendizagem da leitura. A interação entre educador e aluno amplia os conhecimentos prévios da criança, facilitando a compreensão textual e a construção de estratégias de decodificação e interpretação. O professor atua como facilitador, incentivando inferências, formulação de hipóteses e a conexão do texto com a vivência dos alunos.

A diversificação das estratégias didáticas é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos. Materiais variados, como literatura infantil, textos informativos, poesias e jornais, enriquecem o repertório cultural dos estudantes. A leitura compartilhada, na qual o professor lê em voz alta, modela práticas leitoras eficazes e estimula a participação ativa. A leitura dialógica, que promove a interação entre texto, professor e alunos, fomenta a compreensão leitora e o pensamento crítico.

Weisz ressalta que os alunos aprendem a ler por meio de hipóteses que testam e reformulam. O professor deve compreender essas hipóteses e propor desafios adequados a cada etapa de aprendizagem. A interação entre pares também é crucial, permitindo a troca de experiências e o avanço na compre-

ensão dos textos. A mediação do professor, nesse contexto, estimula o debate e a argumentação, garantindo a segurança para a expressão de interpretações e dúvidas.
A intencionalidade pedagógica na seleção de textos e na condução das atividades de leitura é fundamental. O professor deve planejar intervenções que ampliem o repertório dos alunos e favoreçam a apropriação das estratégias leitoras, respeitando os processos individuais de aprendizagem e os objetivos do ciclo de alfabetização.
Isabel Solé, por sua vez, enriquece essa perspectiva ao detalhar estratégias cruciais para a compreensão leitora, que se desdobram em ações concretas em sala de aula:
Ativação de Conhecimentos Prévios:
Antes da leitura, o professor pode iniciar uma conversa sobre o título ou as imagens do texto, perguntando: "O que vocês já sabem sobre isso?".
Pode-se utilizar um mapa conceitual, onde os alunos compartilham suas ideias e as conectam visualmente.
A estratégia ajuda os alunos a criar um ponto de partida para a leitura, facilitando a conexão com o novo conteúdo.
Elaboração de Inferências:
Durante a leitura, o professor pode fazer perguntas como: "Por que o personagem agiu assim?", incentivando os alunos a buscar pistas no texto e a usar sua própria experiência para responder.
Pode-se pedir aos alunos que façam previsões sobre o que vai acontecer a seguir, com base nas informações já lidas.
A estratégia desenvolve a capacidade de "ler nas entrelinhas", compreendendo significados implícitos e construindo uma interpretação mais profunda do texto.
Formulação de Perguntas:
O professor pode criar um "quadro de perguntas", onde os alunos anotam suas dúvidas antes, durante e depois da leitura.
Pode-se promover um debate, onde os alunos compartilham suas perguntas e buscam respostas em grupo.
A estratégia estimula a curiosidade e o pensamento crítico, transformando a leitura em uma busca ativa por conhecimento.
Compreensão:
O professor pode pedir aos alunos que façam resumos periódicos do que foi lido, verificando se estão acompanhando a história.
Pode-se utilizar "semáforos da compreensão", onde os alunos sinalizam com cores diferentes o nível de dificuldade que estão encontrando.
A estratégia desenvolve a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, permitindo que os alunos ajustem suas estratégias de leitura.
Previsão:
O professor pode apresentar a capa de um livro e pedir para os alunos falarem sobre o que acham que a história vai tratar.
Durante a leitura de um texto, o professor pode parar em momentos de tensão ou suspense e perguntar o que os alunos acham que vai acontecer.
Essa estratégia aguça a curiosidade e mantém o aluno engajado com a leitura.
Metacognição:
O professor pode criar momentos de reflexão, onde os alunos compartilham as estratégias que usaram para compreender o texto e discutem o que funcionou melhor.
Pode-se pedir aos alunos que escrevam um "diário de leitura", registrando suas impressões, dúvidas e aprendizados.
A estratégia torna os alunos mais conscientes de seu próprio processo de leitura, permitindo que desenvolvam autonomia e se tornem leitores mais eficazes.
Ao explorar essas estratégias de Solé de forma detalhada, o professor pode criar um ambiente de leitura mais dinâmico e significativo, onde os alunos se tornam leitores ativos, críticos e autônomos.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL
Délia Lerner defende que a leitura deve ser ensinada como prática social, inserida em contextos reais de comunicação. O ensino não se restringe ao reconhecimento de letras e palavras, mas abrange a compreensão e reflexão sobre gêneros textuais diversos. A escola deve proporcionar situações autênticas de leitura, nas quais os alunos compreendam o propósito e a função dos textos no cotidiano.
A leitura extrapola a sala de aula, devendo ser incentivada em diferentes contextos,

como bibliotecas, jornais, cartas e meios digitais. Lerner enfatiza que a leitura é um ato de interação social, no qual o leitor constrói significados a partir de suas vivências e experiências culturais.
Isabel Solé também destaca a importância de tornar a leitura significativa para os alunos, incentivando práticas que estimulem a antecipação, compreensão e reflexão constante sobre o texto. Ela sugere que o professor forneça suporte para que os alunos compreendam o significado implícito nas palavras e desenvolvam a capacidade de inferir, o que é essencial para o engajamento com diferentes gêneros textuais.
O engajamento dos alunos em práticas leitoras significativas é essencial. A escola deve disponibilizar um repertório diversificado de textos e promover debates e reflexões, estimulando o pensamento crítico e a autonomia leitora. A aprendizagem da leitura é um processo contínuo e progressivo, no qual os alunos assumem o papel de leitores ativos e críticos, com a mediação do professor que orienta, questiona e desafia a compreensão e interpretação dos textos.
Nas escolas da prefeitura da cidade de São Paulo temos o "Currículo da Cidade" que propõe um equilíbrio entre o ensino sistemático da leitura e a vivência da leitura em situações significativas. As modalidades de leitura, como leitura autônoma, compartilhada, pelo professor e em pares, permitem o contato com diversos tipos de textos e o desenvolvimento gradual da independência leitora.
Isabel Solé reforça que a compreensão leitora não ocorre de forma linear e que estratégias que envolvam antecipação e inferência são fundamentais para a construção da competência leitora. A combinação dessas estratégias com as práticas sugeridas pelo Currículo da Cidade de São Paulo contribui para um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos.
O planejamento pedagógico é crucial na organização das práticas de leitura. O currículo sugere metodologias ativas, como rodas de leitura, projetos interdisciplinares e sequências didáticas, para estimular a competência leitora. As salas de leitura ou bibliotecas escolares são vistas como espaços fundamentais para a formação de leitores críticos e autônomos.
A avaliação formativa acompanha o progresso dos alunos, respeitando seus ritmos de aprendizagem e propondo intervenções pedagógicas para o avanço na leitura.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O planejamento pedagógico, no contexto do Currículo da Cidade de São Paulo, assume um papel crucial na organização e implementação de práticas de leitura que visam a formação de leitores críticos, autônomos e engajados. Essa organização transcende a mera decodificação, buscando a construção de sentidos e a promoção de uma leitura reflexiva e crítica, alinhada com as diretrizes do currículo.
O Currículo da Cidade de São Paulo preconiza o uso de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dentre as estratégias que potencializam as práticas de leitura, destacam-se:
Projetos Interdisciplinares:
A leitura é integrada a diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos explorem textos informativos, reportagens, biografias e outros gêneros em contextos mais amplos.
Essa abordagem interdisciplinar promove uma aprendizagem significativa, na qual a leitura se torna uma ferramenta para a compreensão do mundo.
Sequências Didáticas:
A organização de atividades encadeadas permite a apropriação progressiva de habilidades leitoras específicas.
O Currículo da Cidade de São Paulo orienta o planejamento de sequências que visam o avanço gradual na compreensão leitora e na produção de textos, explorando diversos gêneros textuais.
A valorização dos espaços de leitura é um ponto central do Currículo da Cidade de São Paulo. Salas de leitura e bibliotecas escolares são reconhecidas como ambientes essenciais para a formação de leitores autônomos e críticos. Para além do empréstimo de livros, esses espaços devem oferecer:

Leituras Mediadas:
A leitura em voz alta realizada por professores ou bibliotecários favorece a interpretação e a sensibilização dos alunos para diferentes gêneros textuais.
Clubes de Leitura:
A discussão de livros em grupo promove a troca de experiências e o desenvolvimento do pensamento crítico.
Eventos Literários:
O contato com escritores e a participação em feiras literárias estimulam o interesse pela leitura e aproximam os alunos da produção literária.
O Currículo da Cidade de São Paulo estrutura-se em ciclos de aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral do aluno. A leitura, nesse contexto, é compreendida como uma prática social que se manifesta em diferentes esferas da vida.
É importante ressaltar a importância do uso de diferentes tipos de textos, sejam eles digitais ou impressos.
A leitura deve ser trabalhada de forma transversal, em todas as áreas do conhecimento.
A formação continuada dos professores é essencial para a implementação efetiva das práticas de leitura propostas pelo currículo.
Ao seguir as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, o planejamento pedagógico pode criar um ambiente escolar estimulante, inclusivo e inovador, no qual a leitura se torna um instrumento de aprendizado, prazer e cidadania.
DESAFIOS DO ENSINO DA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Os professores enfrentam diversos desafios no ciclo de alfabetização, sendo a heterogeneidade das turmas um dos mais significativos. As salas de aula são compostas por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, experiências prévias e níveis de desenvolvimento, o que exige dos docentes a capacidade de personalizar o ensino, adaptando estratégias e materiais para atender às necessidades individuais de cada estudante. Essa diversidade pode dificultar o planejamento de atividades coletivas, demandando um acompanhamento mais individualizado, que requer tempo e recursos. Assim, é essencial que os professores consigam identificar as dificuldades específicas de cada aluno para oferecer intervenções pedagógicas adequadas.
Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir na formação continuada e na integração entre os componentes curriculares. As práticas pedagógicas e as teorias sobre alfabetização estão em constante evolução, tornando essencial que os docentes tenham acesso a capacitações regulares, que os mantenham atualizados sobre metodologias eficazes e novas tecnologias educacionais.
Além disso, a falta de acesso a materiais de qualidade e a ausência de políticas educacionais consistentes podem comprometer a aprendizagem. A formação continuada deve ser focada na prática, possibilitando que os professores experimentem novas estratégias e compartilhem experiências com outros profissionais de maneira contínua e acessível.
Para enfrentar essas dificuldades, é fundamental que as escolas adotem estratégias eficazes, tais como:
Práticas Pedagógicas Inovadoras: Implementação de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, rodas de leitura e jogos educativos, explorando diferentes gêneros textuais e formatos de leitura, incluindo livros digitais e audiolivros.
Capacitação Docente: Oferta de cursos e oficinas sobre alfabetização, leitura e uso de tecnologias educacionais, incentivando a troca de experiências entre professores e a criação de redes de colaboração.
Acesso a Recursos Diversificados: Investimento na aquisição de livros, revistas e outros materiais de leitura, além da criação de bibliotecas escolares e salas de leitura acolhedoras, com incentivo ao uso de tecnologias, como tablets e softwares educativos.
Estímulo à Leitura Prazerosa: Promoção de atividades que despertem o interesse pela leitura, como clubes de leitura, contação de histórias e visitas a bibliotecas, além da construção de um ambiente escolar que valorize a leitura e a escrita.
Ao enfrentar esses desafios com estratégias bem planejadas e um compromisso contínuo com a qualidade do ensino, podemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se tornar leitores compe-

tentes, críticos e apaixonados pela leitura.

CONCLUSÃO

A jornada da alfabetização, conforme explorada neste artigo, revela-se como um processo complexo e multifacetado, que demanda uma abordagem pedagógica rica e diversificada. Ao longo desta análise, evidenciou-se que o ensino da leitura transcende a mera decodificação de palavras, configurando-se como uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a inserção ativa na sociedade.

As contribuições de teóricos como Telma Weisz, Délia Lerner e Isabel Solé, aliadas às diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, delineiam um panorama no qual a mediação docente, a interação social e a aplicação de estratégias eficazes se entrelaçam para promover a compreensão leitora. A mediação do professor, como facilitador e incentivador, desempenha um papel crucial na ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, na formulação de hipóteses e na conexão do texto com suas vivências. As estratégias detalhadas por Isabel Solé, como a ativação de conhecimentos prévios, a elaboração de inferências e o monitoramento da compreensão, oferecem um guia prático para transformar a sala de aula em um ambiente de leitura dinâmico e significativo.

A leitura, concebida como prática social por Délia Lerner, ganha vida em contextos reais de comunicação, extrapolando os limites da sala de aula e inserindo os alunos em um universo de textos diversos e significativos. O Currículo da Cidade de São Paulo, ao propor um equilíbrio entre o ensino sistemático e a vivência da leitura, oferece um roteiro para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de compreender e refletir sobre o mundo que os cerca.

No entanto, a implementação dessas abordagens enfrenta desafios significativos, como a heterogeneidade das turmas, a necessidade de formação continuada e a falta de acesso a materiais de qualidade. Para superar esses obstáculos, é imperativo investir em práticas pedagógicas inovadoras, capacitação docente e recursos diversificados, além de promover um ambiente escolar que valorize a leitura prazerosa e significativa.

Em suma, este artigo buscou ampliar a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no ciclo de alfabetização, oferecendo um mosaico de estratégias e reflexões que podem inspirar educadores a trilhar um caminho de sucesso na formação de leitores competentes e apaixonados. Acreditamos que, ao seguir as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo e ao incorporar as valiosas contribuições de teóricos renomados, podemos criar um ambiente escolar estimulante, inclusivo e inovador, no qual a leitura se torna um instrumento de aprendizado, prazer e cidadania.

REFERÊNCIAS

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Área de Linguagens. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO

TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

RESUMO
Este estudo se dedicou a analisar as leis que regem o ensino da cultura afrobrasileira no ensino básico. Para tal foi o referencial teórico se propõe a relatar um pouco da história da luta pelos direitos dos africanos e seus descendentes, as bases legais que englobam a temática e o incentivo para se trabalhar o respeito pelas diferenças, com o intuito de mostrar a importância de se conhecer a cultura afro-brasileira no sentido de ampliar conhecimento e aumentar a autoestima dos alunos, tornando os afrodescendentes protagonistas no ensino. Esta pesquisa baseia-se em análises bibliográficas e, a partir deste estudo foi possível concluir que a aplicação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar é importante para que os alunos saibam da história do nosso país para valorizar e respeitar as diferenças e, principalmente incentivar a ampliação e valorização da cultura brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura afro-brasileira; Multiculturalismo.

ABSTRACT
This study was dedicated to analyzing the laws that govern the teaching of Afro-Brazilian culture in basic education. To this end, the theoretical framework proposes to report a little of the history of the struggle for the rights of Africans and their descendants, the legal bases that encompass the theme and the incentive to work on respect for differences, in order to show the importance of knowing the Afro-Brazilian culture in order to expand knowledge and increase the self-esteem of students, making Afro-descendants protagonists in education. This research is based on bibliographic analysis and, from this study, it was possible to conclude that the application of Law 10.639/03 in the school environment is important for students to know the history of our country, to value and respect differences and, mainly, to encourage the expansion and appreciation of Brazilian culture.

KEY-WORDS: Education; Afro-Brazilian culture; Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se à relevância do estudo sobre a história dos afrobrasileiros e das culturas trazidas pelos africanos, nos últimos tempos o que se tem visto nas escolas em todos os segmentos é o aumento dos estudos dessa temática, como eixo norteador das aprendizagens, com ela podemos ampliar nossos conhecimentos e obter noções sobre a formação da cultura brasileira, da nossa história.

A cultura afro-brasileira faz parte da nossa identidade e é parte da história do povo brasileiro. Desde que foram trazidos ao Brasil, os povos africanos passaram a contribuir para a história do país, suas culturas se misturaram com a do povo que já habitava aqui, transformando o Brasil num país multicultural.

A escola é um dos principais meios de socialização, e é a partir dela que conhecemos a cultura através da educação formal, diante dessas experiências cada indivíduo traz consigo a cultura familiar e sua história, de tal forma a cultura escolar deve respeitar a trazida pelos alunos e colocá-los como protagonistas de sua aprendizagem.

Diante da necessidade de garantir o ensino da arte e cultura afro-brasileira e, também de assegurar os direitos do povo negro no Brasil, as políticas públicas para minorias foram sendo elaboradas a fim de assegurar direitos e inibir o racismo e a prática de preconceitos sociais. Em 1989, uma das leis de maior importância, a lei 7.716, apelidada de "Lei Antirracismo", que trata dos crimes relacionados ao preconceito de cor, foi aprovada.

Já na área da educação, a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, diz que a história da África, sua cultura, a luta do seu povo no Brasil e tudo mais que está relacionado às contribuições dadas pelos africanos à

nossa sociedade, deve ser incluída no currículo escolar, à partir disso ações afirmativas e grupos formados pela comunidade negra, surgiram para dar voz e vez ao seu povo.
Em 9 de Janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639 que promove uma mudança na LDB de 1996 incluindo nas grades curriculares, das instituições de ensino básico, a obrigatoriedade do estudo da História e da cultura afro-brasileira enquanto na LDB anterior só era obrigado às instituições de ensino primário a busca por este conhecimento, a partir de 2003 foi ampliando para toda a educação básica.
Diante das leis promulgadas em prol da educação, o objetivo deste estudo é analisar a importância dessas leis para o ensino e a inserção da história e da cultura africana no currículo escolar como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural e de combate ao racismo.
De certo que não se pode negar a influência da cultura africana no desenvolvimento da cultura brasileira, não deixando de perpassar pela educação, pode-se inferir que, a inclusão desse tema na educação básica é de muita relevância, acima de tudo, para a representatividade de muitos alunos que, antigamente só viam o lado pejorativo da história, com a escravidão e a falta de oportunidades para seu povo. A fim de modificar essa visão dos alunos sobre os povos africanos, as leis e os conteúdos trazidos para a educação básica necessitavam modificar essa visão.
É de fundamental importância a inserção da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar, já que sua desenvoltura em sala de aula possibilita à criança um autoconhecimento, além de respeito mútuo, fazendo cumprir um papel na difusão e socialização tanto de informação quanto de conquistas da sensibilidade e da consciência humana, de forma a estimular atitudes que valorizem e respeitem as diferenças entre ela e os demais sujeitos. As artes são umas das maneiras de se difundi-la, a exemplo da música, a qual gera na criança um maior interesse pela temática, além de facilitar seu entendimento.

A CONQUISTA DE DIREITOS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO

A sociedade atual fragmenta valores resultantes da diversidade cultural do Brasil, nossa história composta por diversos povos deve ser valorizada em diversos aspectos. É necessário pensar na diversidade como traço marcante na cultura e história do Brasil, partindo desta concepção, seria uma estupidez manter fora do currículo das escolas brasileiras as contribuições trazidas por estes povos.

(...) a condição inicialmente escrava dos primeiros (os negros) e as consequências sócio históricas a ela vinculadas contribuíram para acentuar a diferença que fundamenta a discriminação, mas o complexo processo de miscigenação aqui efetivado teceu o véu que pretende disfarçar o preconceito e que precisa ser permanentemente denunciado (...) (PROENÇA FILHO, 1975, p.79 apud FONSECA, 2001, p. 101).

A pesar da abolição da escravatura de 1888, após de 350 inserção não significou liberdade para os negros e seus descendentes. A situação dos negros tanto na zona rural como urbana, seguia como se ainda fossem escravos, sem direito à terras ou à trabalhos remunerados. Depois de décadas, o resultado do preço da liberdade é a miséria.
Segundo Prof. Dr. Ubiratan Castro de Araújo, diretor do Instituto Pedro Calmon, o governo repreendia todas as manifestações culturais proveniente de suas origens. Além disso, os grupos que apoiavam a abolição da escravatura desapareceram quando o assunto passou a ser a inserção dos negros e mestiços na política do país.
A partir de então a luta dos negros passou a ser só deles, depois de muito tempo as políticas públicas para a proteção das manifestações culturais e artísticas dos negros foram surgindo, o que não acabou com o preconceito.
Em 1970, passou-se praticar atividades voltadas para a valorização da cultura africana, a partir de iniciativas de entidades culturais, a exemplo dos blocos afros. Devido às pressões por parte dos grupos dos Movimentos Negros juntamente a intelectuais ligados à

Universidade, os quais discutiam a necessidade de se realizar uma reforma no currículo, na cidade de Salvador, encaminhando em 1983, através do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, o qual realizou o primeiro curso de "Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas na Bahia" para professores e militantes negros, para Secretaria de Educação do Estado um oficio solicitando que fosse aceito o pedido de inclusão da disciplina "Introdução aos Estudos
Africanos", nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, fazendo com que em 1985, fosse aprovada sua inserção, baseando-se na Lei 5.692/71.
A Constituição Federal de 1988 contempla a questão dos afrodescendentes no Brasil em alguns dos seus Artigos. Por exemplo, quando afirma no Artigo 206 que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino

Desta forma, todos têm direito a educação, não importando a etnia, crença, classe social entre outros, como mostra o Artigo 210 em que fica explicito que "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", assim, os conteúdos deverão conter informações básicas que disponibilize ao educando noções da história, cultura, artes e outras questões encontradas em nosso país.
Por meio das pressões exercidas pelos movimentos negros pôde haver a inclusão de disciplinas que abordam a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano em todos os níveis de ensino do país, devendo ser garantido através de leis que, com o passar dos anos foram se aprimorando.
Na década de 90 houve um aumento significativo de organizações não governamentais e de grupos culturais que realizavam projetos culturais relacionados à cultura afro-brasileira de forma autônoma e criativa onde se destacam o Ilê Aiyê e o Olodum. Tudo isso contribuiu para que em 20 de dezembro de 1996 fosse aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 a qual traça os princípios norteadores para a educação no Brasil e contém no artigo 26, no parágrafo 4° que "o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia".
Ainda na LDB, no artigo 3, inciso II alguns dos princípios do ensino no Brasil são a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" e no inciso IV que traz o "respeito à liberdade e apreço à tolerância", corroborando com a importância do pluralismo de ideias e o respeito as diferenças dentro do âmbito escolar.
As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer nº 04 CNE/ CEB/ 98) contêm os princípios, fundamentos e procedimentos a serem exercidos na Educação Básica, determinados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a qual orienta as escolas no Brasil quanto a organização, propostas pedagógicas etc.
Uma das diretrizes traz a questão do "reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino", evidenciando mais uma vez a importância do reconhecimento das diversidades individualidades ou particularidades entre os sujeitos na escola, sejam estas diferenças referentes ao gênero, étnicas, culturais, sócio/ econômicas ou qualquer outra.
Em 2003, esta temática ganha um importante avanço, graças a uma inovação da LDB na Lei de n° 10.639, a qual "altera a Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'", no artigo 26 diz que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino

sobre História e Cultura Afro-Brasileira", o parágrafo 1° discorre que "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil", e o parágrafo 2° conclui que "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

Em 10 de março de 2004 foi aprovado o Parecer CNE/CP 003/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de acatar as finalidades contidas na Indicação CNE/CP 6/2002, ao mesmo tempo em que regulamenta e reforça a alteração trazida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 10.639/200.

Neste mesmo ano são estabelecidas as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", por meio da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, visando instituir tais diretrizes. No Art. 2 desta Resolução vê-se que estas Diretrizes trazem:

(...) orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas (..) (BRASIL, 2004)

Dessa forma, graças ao respaldo legal, foi possível ampliar e garantir as possibilidades de se trabalhar em sala de aula, as questões referentes à nossa diversidade cultural, tornando assim a cultura afro parte do currículo escolar de uma forma interdisciplinar.

Apresentam e descrevem os métodos; as técnicas e os instrumentos de coleta de dado.

A CULTURA AFROBRASILEIRA: LEI 10639

Diante da importância exposta da cultura afro na educação no Brasil, pode-se elencar diversos autores que corroboram com o ensino no que diz respeito à inserção da temática racial nas escolas, os autores Brandão (1996) e Libâneo (2002) dão importantes contribuições sobre a educação. Ambos conceituam a educação e defendem que em todo grupo social ela está relacionada com sua cultura, com isso eles querem dizer que os costumes de um povo refletem em sua educação.

O Brasil em si é um país multicultural, e desta forma se confirma a necessidade de se trabalhar todas as culturas que contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro nas escolas. Assim, pode-se completar que, se houver práticas de exclusão de certas culturas ou um tratamento diferenciado (menosprezado) de um aluno oriundo de alguma cultura, as crianças tomaram as mesmas atitudes, prevalecendo um ambiente de exclusão. Por estes e outros motivos torna-se necessário trabalhar a multiculturalidade na sala de aula.

(...) A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156).

Um ambiente multicultural dedica-se em proporcionar às pessoas que nele convivem, a renovação de mentalidade, o triunfo sobre o preconceito combatendo as ações discriminatórias e, para isto requer uma nova ética respaldada no respeito às diferenças.

Eis aí o papel fundamental da escola, incentivar o desenvolvimento da autoestima dos alunos, fazendo que se percebam como parte integrante da história do Brasil e protagonistas positivos de seu ensino. Estas ações resultam, consequentemente, na melhoria da qualidade de ensino, preparando o educando para a cidadania.

Partindo deste pensamento Candau (2002) afirma que:

(...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (CANDAU, 2002, p. 85).

Numa sala de aula onde prevalece um ambiente que favoreça a multiculturalidade, a educação deixa de ser um fator de exclusão para ser um fator de coesão.
Para que o trabalho com o desenvolvimento do respeito à diversidade cultural tenha o efeito positivo é importante a colaboração tanto da comunidade escolar quanto das famílias, essas devem ter consciência da relevância das práticas culturais na escola.
Desde a creche, alcançando assim as crianças desde pequenas, o trabalho multicultural e de valorização da cultura africana e afro-brasileira é importante para que as crianças brasileiras conheçam sobre a história do seu país contada pela visão do oprimido, a história dos seus ancestrais desde sua vida na África, sua trajetória no Brasil, sua luta, conquistas até os dias atuais assim como a herança cultural que nos foi deixada. Através destes conhecimentos o sujeito toma mais consciência de se si mesmo, de sua identidade e da importância do respeito mútuo num ambiente multicultural como nossas escolas, aprendendo a respeitar a todos por onde for.
Existem diversas formas de trazer a cultura afro-brasileira para a escola, a literatura é uma delas, sendo de fácil entendimento em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino infantil, onde as crianças podem vivenciar experiências através de histórias. Através da literatura infanto-juvenil podemos oferecer às crianças uma gama de conhecimentos e percepções transmitidas através da linguagem e das imagens.
Desta forma o livro deve ser escolhido com cuidado, muitas obras que abordam a temática negros, africanos, afro-brasileiros, entre outros, estereotipam e até ridicularizam os personagens que representam as pessoas de pele negra, podendo acarretar na negação da criança a sua própria imagem, ela se nega a ser negra ou afrodescendentes, criando uma referência negativa.
Heloisa Pires Lima, no seu artigo "Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil", publicado na obra "Superando o racismo na escola" sob a organização de Kabengele Munanga (2005), discute a temática e traz grandes contribuições acerca da literatura infanto-juvenil, dando dicas de livros, autores, tais como Ana Maria Machado (Menina bonita do laço de fita), Joel Rufino dos Santos (A botija de ouro), Alaíde Lisboa de Oliveira (A bonequinha preta) entre outros.
Estas obras trazem uma visão positiva do sujeito negro e da cultura trazida pelos africanos. Nas palavras de Heloisa Pires Lima:

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade. (LIMA, In: MUNANGA, 2005, p.120)

Na mesma obra de Munanga encontra-se outro artigo interessante de autoria de Maria José Lopes da Silva cujo título é "As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica". A autora traz informações pertinentes que prova a importância e disseminação da cultura africana pelo mundo, mesmo este fato sendo negado pelos ocidentais, que tomaram as ideias como se fossem os autores, e desconhecido por muitos até os dias atuais.
É como aconteceu com a conhecida "arte abstrata" ou a arte moderna, no entanto já era praticada há séculos pelos povos africanos em suas indumentárias, acessórios, utensílios entre outras coisas no seu dia-a-dia, porem era dada, e ainda é quando é representada como arte africana, como primitiva e inferior. Devemos ficar atentos para trazer as artes de forma que os educandos possam reconhecer a cultura africana como uma das culturas mais antigas e percussora de outras culturas, contribuindo especialmente para a nossa formação cultural.
Existem modalidades específicas em que

podemos trabalhar com a cultura afrobrasileira, o respeito às diferenças entre outros assuntos que englobam a temática. Entre as modalidades encontram-se o teatro, as artes visuais, a música e a dança. Segundo Maria José Lopes da Silva, ainda no seu artigo "As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica", o teatro ao contrário do que muitos pensam já existia muito antes dos gregos levarem a fama por sua criação.
Existe o grande desafio de planejar um novo currículo, o qual depende de todos, pois a partir da lei 10.639/03 foi estabelecida uma obrigatoriedade, mas isso não basta, pois estudantes universitários devem lutar pela inclusão efetiva desses assuntos nos currículos de suas faculdades e os professores devem solicitar da rede de ensino a realização de cursos, pois terão o papel fundamental de transmitir o currículo para o aluno, cabendo a estes elaborar a melhor tática para que não seja repassado de maneira errada (Lima, 2004, p.85).
Segundo Moreira e Candau (2006), o currículo deve ser transmitido de forma que se dê a cultura em sua diversidade:

Cabe evitar qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários [...] para que se compreendam e acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas, [...] estamos sugerindo que se explores e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões. (CANDAU, 2006, p.33)

Como salientado a escola tem o papel de inserir o indivíduo na sociedade, construindo valores e identidades igualitárias, pois tem a responsabilidade de formar o cidadão crítico e que respeite ao outro e cada cultura presente na sociedade. A pluralidade étnica cultural que historicamente caracteriza o Brasil nem sempre é reconhecida e para Fernandes (2005):

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita "superior e civilizada", de matriz europeia, (FERNANDES, 2005, p.379).

A história e a cultura afro-brasileira têm muito a oferecer, pois esta abrange muitos "heróis" que estão ocultos em meio da cultura brasileira, cabe à instituição escolar incentivar a abordagem em sala de aula para que os valores afro-brasileiros possam ser compartilhados com os alunos e demais membros da sociedade.

Nesse sentido, a qualificação dos professores torna-se urgente e necessária, haja vista que se constituem agentes responsáveis pelas discussões para combater, no ambiente escolar, o preconceito e toda a forma de discriminação social que têm sofrido as pessoas que se encontram à margem da sociedade. Esses ideais estão sendo amplamente divulgados visto que "[...] ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania" (BRASIL, 1997, p. 15).

A escola é um ambiente onde se encontram pessoas dos mais variados fenótipos. Muitas dessas pessoas sofrem discriminação, e um dos motivos é a sua cor da pele ou a cultura em que elas se espelham. Esse tipo de preconceito causa na criança um sentimento de baixa autoestima, sendo prejudicial ao seu desenvolvimento psicológico. É papel fundamental da educação, capacitar os indivíduos para compreender a si e aos outros, consequentemente respeitando a diversidades, sendo está a condição necessária para a ci-

dadania.

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (...) O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2003, p.48).

Quando se traz para a sala de aula, frequentemente, temáticas que exponham as diversas culturas encontradas no Brasil, dá à criança a ideia de que ela vive num ambiente diversificado, e que ele é diferente, em vários pontos, das outras pessoas, e que tanto a cultura que norteia a vida da família dela quanto as que os outros vivenciam tem o seu valor, sua beleza e tem de ser respeitadas. “Nada mais importante para o ser humano do que se sentir aceito, amado, querido e respeitado” (LUZ, 2000, p. 164). Atitudes como esta tornam um ambiente multicultural mais instrutivo, prazeroso e melhor para se conviver.

CONCLUSÃO

Podemos pensar na diversidade brasileira como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde a divisão da sociedade em raças não pode acontecer, pois todos pertencem a uma mesma raça: a Raça Humana, por tanto as práticas de racismo devem ser abolidas, de forma que as diferenças externas deixem de ser um fator determinante de superioridade ou inferioridade entre os sujeitos. A inserção da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das turmas de Educação é de suma importância para a formação do indivíduo. Através de noções da diversidade cultural existente no país em que ela vive, no nosso caso, o Brasil, os alunos podem ser influenciados moralmente, considerando que o “respeito” pelo próximo é a questão mais explorada pelo educador que trabalha com esta temática.

Tudo isto já está previsto na legislação brasileira, porém nem todas as escolas demonstram indícios da inserção desta problemática. Proporcionar oportunidades para o educando reconhecer-se como um sujeito social digno e capaz, que faz parte da história do Brasil, dando-lhes a oportunidade de tomar consciência da importância de sua atuação no contexto em que vive, promovendo respeito pelas diversas etnias, é o papel que a escola deve assumir na sociedade. Ao analisar os desafios do professor em frente ao ensino da História e Cultura afrodescendente, pôde-se inferir que a formação tem se mostrado muito aquém do desejado, uma vez que muitos temas levantados pela sociedade não são abordados de forma crítica e esclarecedora nos momentos de formação.

A escola pode ser o “ponta pé ” para a disseminação destes conhecimentos exaltando sua importância e incentivando o respeito entre os sujeitos. É mais do que possível trazer para a sala de aula, de forma lúdica e prática, a importância da cultura africana e a influência que esta exerce em nossas vidas. Através de: música, jogos, alimentação, lendas, contos, dramatizações, poesia, fabricação e manuseio de instrumentos musicais e estudos da história e da cultura afro-brasileira, se tem a oportunidade de aprender mais sobre o assunto, reafirmando a possibilidade e a importância da abordagem deste em sala de aula.

Com estas práticas, o professor propicia aos educandos uma vivência especial e inesquecível, pois através de um momento de experimentação, interação, descontração e construção de conhecimentos, fazendo que a aula se torne mais produtiva e interessante.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Previdência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 30 de nov. de 2024.

_____,. Lei n° 10.639, de 9 de ja-

neiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 de nov. de 2024.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 28 de nov. de 2024.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2004, de 22 de junho de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em 30 de nov. 2024.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 27 de nov. de 2024.

CANDAU, Vera Maria. (org.). Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques. et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, José Ricardo. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cedes, v.25, n.67, p378- 388, Campinas, 2005. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em 03 de nov. de 2024.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. (org.). LIBANEO afro-brasileiro. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Abebe: a criação de novos valores na educação. Salvador: Secneb, 2000.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. Indagações sobre currículo: currículo do ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (MEC), 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO

RESUMO
Este artigo aborda aspectos centrais da aprendizagem na Educação Infantil, destacando caminhos, desafios e possibilidades desse estágio crucial do desenvolvimento. Considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da infância, busca compreender como ocorre uma aprendizagem integral e significativa. Por meio de revisão bibliográfica, analisa o papel do professor mediador, o ambiente escolar e a importância das interações sociais e do brincar. A pesquisa ressalta que a qualidade das experiências vividas pelas crianças é fundamental, requerendo um currículo que valorize o brincar, a escuta e a participação ativa. Também são destacados os desafios da formação docente, da inclusão e das mudanças sociais e tecnológicas. Conclui que práticas pedagógicas planejadas e sensíveis promovem criatividade, autonomia e desenvolvimento pleno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; aprendizagem; desenvolvimento infantil; mediação pedagógica; ludicidade.

ABSTRACT
This article discusses key aspects of learning in Early Childhood Education, focusing on the challenges and possibilities in this essential development stage. Considering cognitive, affective, and social dimensions, it seeks to understand holistic and meaningful learning. Based on a literature review, it analyzes the teacher's role as mediator, the school environment, and the role of social interaction and play. The study highlights that learning depends on quality experiences and the need for a curriculum valuing play, listening, and active participation. It also emphasizes challenges in teacher training, inclusion, and social and technological changes. The conclusion stresses that planned, responsive pedagogical practices foster creativity, autonomy, and full development.

KEYWORDS: Early Childhood Education; learning; child development; educational mediation; play-based learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores que sustentam suas futuras experiências escolares e de vida. Entre o nascimento e os seis anos, formam-se as bases do pensamento, linguagem, emoções e habilidades sociais. Por isso, a Educação Infantil deve ser reconhecida como espaço educativo, não apenas de acolhimento, onde se desenvolvem competências essenciais para a trajetória dos sujeitos em formação.

Compreender como a criança aprende, quais fatores influenciam esse processo e como o ambiente educativo pode estimular, cuidar e provocar o intelecto é essencial para práticas pedagógicas eficazes. A criança é um sujeito ativo, construtora do próprio conhecimento, que aprende por meio da interação, do brincar, da exploração e da vivência em ambientes que respeitam sua curiosidade e imaginação.

Essa discussão ganha importância diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a escola. A Educação Infantil é uma fase sensível, marcada por descobertas, relações sociais ampliadas e construção da identidade. Repensar práticas educacionais é urgente para garantir experiências significativas, inclusivas e respeitosas ao ritmo e singularidades de cada criança.

Além disso, documentos internacionais e nacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), reconhecem essa fase como prioritária para políticas públicas e ações educativas. Refletir sobre os caminhos, desafios e possibilidades da aprendizagem infantil contribui para qualificar a atuação docente e fortalecer os direitos de todas as crianças, especialmente as em vulnerabilidade.

Este artigo analisa os principais aspectos da

aprendizagem na Educação Infantil, focando em caminhos, desafios e possibilidades. Destaca o papel do professor mediador, a importância das interações sociais, do brincar e da escuta no cotidiano escolar, além de discutir desafios como formação docente, organização do ambiente, avaliação, diversidade, inclusão e uso de tecnologias.

A metodologia é a revisão bibliográfica qualitativa, baseada em autores clássicos e contemporâneos, artigos científicos e documentos legais (LDB, DCNEI, BNCC), buscando identificar contribuições teóricas e práticas relevantes para uma análise crítica.

A estrutura do artigo inclui, além desta introdução, uma seção teórica sobre a Educação Infantil no Brasil e teorias do desenvolvimento; seguida por tópicos sobre o papel do professor, o brincar, os ambientes de aprendizagem e a avaliação; finalizando com os desafios atuais como inclusão, diversidade, relação com famílias, pandemia e tecnologia. As considerações finais reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, sensíveis, fundamentadas e comprometidas com o desenvolvimento pleno e os direitos das crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços significativos nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à sua consolidação como etapa essencial da educação básica. Historicamente, o atendimento à infância estava mais relacionado a ações assistencialistas do que educacionais, sendo realizado, muitas vezes, por instituições filantrópicas e religiosas com foco no cuidado, na higiene e na proteção das crianças, especialmente das classes populares. Essa concepção limitava a infância ao campo do amparo social, negligenciando seu direito à educação.

A mudança de paradigma começou a se consolidar com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Esse direito foi aprofundado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, voltada às crianças de zero a cinco anos de idade, e estruturada em dois segmentos: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos).

A LDB garantiu que essa etapa tivesse propostas pedagógicas próprias, fundamentadas no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade. Essa mudança trouxe consigo a exigência de profissionais com formação adequada e o reconhecimento do educador infantil como parte fundamental do processo formativo na primeira infância.

Outro marco importante foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), homologadas em 2009, que orientam as instituições quanto à organização dos tempos, espaços, interações e experiências educativas. Elas destacam dois eixos estruturantes do trabalho pedagógico: as interações e as brincadeiras, ambos considerados fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências pelos quais as crianças devem transitar. A BNCC afirma que a criança deve ter garantido o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, valorizando sua cultura, linguagem e identidade. Isso reafirma a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Esses avanços legais e políticos foram essenciais para fortalecer o entendimento de que a Educação Infantil é um espaço educativo legítimo, que vai além do cuidado e deve promover experiências significativas, respeitando o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada criança. Conceito de Aprendizagem na Infância

A aprendizagem na infância é um fenômeno multidimensional que envolve o entrelaçamento de aspectos biológicos, emocionais, sociais e culturais. Durante a primeira infância, o ser humano desenvolve estruturas fundamentais de pensamento, linguagem, movimento, afetividade e identidade. Nesse contexto, compreender como se dá o proces-

so de aprendizagem das crianças é essencial para planejar práticas pedagógicas coerentes com sua natureza e suas necessidades.

A abordagem sobre aprendizagem infantil é profundamente influenciada pelas teorias do desenvolvimento, que ao longo do século XX e XXI trouxeram contribuições valiosas para o campo educacional:

Jean Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, destaca que a aprendizagem ocorre em estágios sequenciais, onde a criança constrói conhecimento ativamente, por meio da interação com o meio e da assimilação e acomodação de novas informações. Para ele, a inteligência se desenvolve a partir da ação, e a criança aprende explorando o mundo ao seu redor com base em esquemas mentais que vai reorganizando ao longo do tempo.

Lev Vygotsky, por sua vez, apresenta uma perspectiva sociocultural da aprendizagem, enfatizando que o conhecimento se constrói nas interações sociais. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostra que a criança pode alcançar níveis mais elevados de aprendizagem com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente, destacando a importância da mediação pedagógica.

Henri Wallon propõe uma teoria que integra razão e emoção no desenvolvimento infantil. Para ele, o desenvolvimento é um processo global, em que a afetividade desempenha papel central. Wallon valoriza os aspectos emocionais, corporais e sociais da criança, apontando que o aprendizado não ocorre de forma fragmentada, mas sim integrada e influenciada pelas relações estabelecidas com o outro.

Além dessas teorias, é importante considerar o papel da maturação biológica, que define determinadas janelas de desenvolvimento, e das experiências sociais e culturais que as crianças vivenciam. A aprendizagem, portanto, não é algo imposto de fora para dentro, mas sim construído ativamente pela criança em contextos significativos, onde ela se sente segura, aceita e estimulada.

Nesse sentido, a participação ativa da criança, o respeito ao seu tempo de desenvolvimento e a valorização de suas múltiplas linguagens (oral, corporal, artística, simbólica etc.) são elementos fundamentais para que o processo de aprendizagem seja efetivo. O educador precisa reconhecer a criança como sujeito de direitos, com capacidade de pensar, agir, sentir e transformar o ambiente em que vive. A Educação Infantil, nesse viés, deve ser pensada como um espaço de investigação, descoberta, criação e expressão, onde a aprendizagem ocorre de forma integrada com o brincar, a convivência e a escuta. Assim, ao invés de uma antecipação da escolarização formal, a aprendizagem na infância deve ser vista como um processo global, que respeita a complexidade do desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. O Papel do Professor Mediador Na Educação Infantil, o professor não deve ser visto como um simples transmissor de conteúdos, mas como mediador do conhecimento e facilitador das experiências de aprendizagem. Essa mediação exige sensibilidade, escuta ativa, intencionalidade pedagógica e compreensão profunda do desenvolvimento infantil. O papel do educador é provocar, instigar, acolher e orientar a construção do conhecimento, respeitando a maneira singular com que cada criança aprende, sente, interage e se expressa.

O conceito de mediação está fortemente ligado à teoria sociocultural de Lev Vygotsky, que afirma que o aprendizado ocorre nas interações sociais e é potencializado quando mediado por um adulto ou par mais experiente. A partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o professor é aquele que ajuda a criança a ir além do que conseguiria realizar sozinha, promovendo desafios que estão ao seu alcance com o devido apoio. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um detentor de saberes para tornar-se um parceiro no processo de aprendizagem. Planejamento Pedagógico Intencional

O trabalho do professor mediador começa com o planejamento pedagógico, que deve ser intencional, flexível e sensível às necessidades e interesses do grupo de crianças. Planejar, na Educação Infantil, não significa impor atividades prontas, mas sim organizar o tempo, o espaço, os materiais e as experiências de forma a promover descobertas, explorações e aprendizagens significativas. Esse planejamento precisa considerar a di-

versidade cultural, os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC e as múltiplas linguagens infantis: oral, corporal, plástica, musical, simbólica, entre outras. A intencionalidade pedagógica não exclui a espontaneidade das crianças, mas se alia a ela, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento. É nesse equilíbrio entre o que é proposto pelo educador e o que emerge das crianças que se constroem experiências potentes e significativas. A Observação e a Escuta Sensível

Para mediar com qualidade, é fundamental que o professor desenvolva a prática da observação atenta e da escuta sensível. Observar, na Educação Infantil, é muito mais do que supervisionar comportamentos; trata-se de compreender os processos de desenvolvimento, identificar interesses, necessidades, formas de expressão e modos de aprender de cada criança. A escuta, por sua vez, deve ser ativa e respeitosa, permitindo que as crianças se sintam reconhecidas em suas falas, gestos e manifestações.

Essas práticas tornam possível a avaliação formativa, descritiva e contínua, orientada não por objetivos classificatórios, mas pelo acompanhamento do progresso individual e coletivo das crianças. Instrumentos como registros pedagógicos, portfólios, fotografias, relatos e rodas de conversa tornam-se essenciais para documentar e refletir sobre as aprendizagens, permitindo ao educador replanejar suas ações com base nas observações realizadas. Formação Docente: um Desafio Permanente Um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil está na formação e valorização dos profissionais que atuam com crianças pequenas. Ainda existem muitos professores e cuidadores sem formação específica para a primeira infância, o que compromete a qualidade das interações e experiências oferecidas.

A formação inicial precisa contemplar os conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, os direitos das crianças, as teorias da aprendizagem, o brincar, a ludicidade, a organização dos tempos e espaços e as metodologias próprias da Educação Infantil. Paralelamente, a formação continuada deve ser garantida como direito e como necessidade permanente, permitindo que os profissionais se atualizem, reflitam sobre a prática e dialoguem com os desafios contemporâneos, como a inclusão, a diversidade cultural e o uso crítico das tecnologias.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o educador é corresponsável por criar contextos que favoreçam as aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças. Isso exige comprometimento ético, competência técnica, sensibilidade pedagógica e, sobretudo, a convicção de que a infância é uma fase rica, potente e digna de um olhar cuidadoso e transformador.

Assim, o professor mediador se posiciona como peça-chave na construção de uma Educação Infantil de qualidade, capaz de garantir os direitos de aprendizagem e de promover uma infância plena, ativa e feliz. Brincar como Estratégia de Aprendizagem O brincar é uma das experiências mais significativas da infância e constitui, ao mesmo tempo, uma forma de expressão, uma linguagem simbólica e uma estratégia de aprendizagem indispensável no contexto da Educação Infantil. Longe de ser apenas um momento de “recreação” ou passatempo, o brincar deve ser compreendido como uma atividade estruturante do desenvolvimento humano, sendo reconhecido por diversos estudos pedagógicos e psicológicos como parte fundamental do processo de construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são enfáticas ao afirmar que o brincar, juntamente com as interações, deve ser considerado um dos eixos centrais da prática pedagógica nessa etapa. Segundo esses documentos, é por meio do brincar que as crianças exercitam suas habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, desenvolvendo a imaginação, a criatividade, a linguagem, a capacidade de resolver problemas, de cooperar e de lidar com diferentes sentimentos. A Ludicidade como Linguagem da Infância A ludicidade representa a forma própria da criança perceber o mundo, interpretá-lo e interagir com ele. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também elabora experiên-

cias, expressa emoções, simula papéis sociais e constrói representações simbólicas da realidade. O faz-de-conta, por exemplo, permite à criança experimentar diferentes papéis, compreender regras sociais, desenvolver empatia e exercitar sua imaginação. Os jogos de regras, por sua vez, favorecem a internalização de normas, o autocontrole, o pensamento lógico e a convivência com o outro.

Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky atribuíram ao brincar funções formativas essenciais. Wallon reconhece o jogo como expressão da afetividade e da motricidade; Piaget considera o brincar como manifestação do pensamento simbólico e da assimilação da realidade; Vygotsky destaca que o faz-de-conta amplia a capacidade de imaginação da criança e contribui para o desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores. Em especial, Vygotsky afirma que o brincar possibilita o deslocamento da criança do que ela é capaz de fazer sozinha para aquilo que pode realizar com ajuda — ou seja, dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

TIPOS DE BRINCADEIRAS E SUAS FUNÇÕES NO DESENVOLVIMENTO

No cotidiano da Educação Infantil, é essencial garantir a presença de diferentes tipos de brincadeiras, cada uma contribuindo com aspectos diversos do desenvolvimento:

Brincadeiras simbólicas e de faz-de-conta: estimulam a imaginação, a linguagem, a elaboração de vivências e o entendimento das relações sociais.

Brincadeiras de construção: promovem o raciocínio lógico, a coordenação motora fina e o pensamento espacial.

Brincadeiras motoras: contribuem para o desenvolvimento corporal, equilíbrio, ritmo e noção de espaço.

Jogos de regras: favorecem a noção de justiça, o respeito às normas coletivas e o autocontrole.

Brincadeiras tradicionais e culturais: fortalecem os laços com a cultura local, promovem o senso de pertencimento e a valorização da diversidade.

Cada uma dessas formas de brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança, de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Quando bem planejadas e respeitando os interesses e necessidades do grupo, as atividades lúdicas deixam de ser complementares e passam a ocupar o centro do trabalho pedagógico. O Papel do Educador no Brincar Embora o brincar seja natural à infância, sua potencialização como estratégia de aprendizagem exige intencionalidade pedagógica. Cabe ao educador planejar e organizar espaços e tempos que favoreçam a ludicidade, oferecendo materiais diversos, criando ambientes desafiadores e observando atentamente as interações e descobertas das crianças.

É importante que o educador compreenda que sua presença no brincar pode assumir diferentes formas: ora como participante ativo, integrando-se às atividades e enriquecendo as interações; ora como observador atento, identificando interesses, avanços e dificuldades do grupo. Em ambos os casos, o professor atua como mediador entre a criança e o conhecimento, incentivando a investigação, o diálogo, a expressão e o respeito mútuo.

Além disso, o professor deve estar atento para que o brincar não seja instrumentalizado de forma excessiva, perdendo sua espontaneidade e criatividade. O desafio está em encontrar o equilíbrio entre o brincar livre e o brincar orientado, respeitando a autonomia infantil, sem deixar de lado os objetivos pedagógicos que norteiam a prática educativa.

Portanto, o brincar, na Educação Infantil, é uma atividade de altíssimo valor educativo, que exige do educador sensibilidade, conhecimento e planejamento. Reconhecer o brincar como linguagem e como estratégia fundamental de aprendizagem é garantir que a escola da infância esteja a serviço do desenvolvimento integral da criança e do respeito ao seu tempo, à sua cultura e à sua subjetividade. Ambientes que Ensinam Na Educação Infantil, o espaço físico não é apenas um cenário onde ocorrem as atividades pedagógicas: ele é um elemento ativo e essencial no processo de aprendizagem. Ambientes bem organizados, pensados a partir da lógica das crianças, tornam-se verdadeiros educadores silenciosos, promovendo o brincar, a curiosi-

dade, a autonomia e o protagonismo infantil. Assim, o espaço educativo deixa de ser neutro ou meramente funcional para tornar-se um ambiente que ensina, comunica e transforma.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os espaços das instituições de Educação Infantil devem ser organizados de forma a garantir experiências variadas e significativas. Isso inclui oferecer materiais acessíveis, tempo de qualidade para as interações, diversidade de ambientes internos e externos, além de respeitar as características e o ritmo de cada criança. Ambientes ricos e desafiadores favorecem a aprendizagem por meio da exploração ativa do mundo, da interação com os pares e com os objetos.

Espaços que Inspiram Investigação e Descobertas Ambientes bem planejados são aqueles que instigam a curiosidade, incentivam a pesquisa, convidam à experimentação e respeitam os diferentes modos de ser e estar da criança. Nessa perspectiva, os espaços não são estáticos, mas flexíveis, mutáveis e participativos, podendo ser reorganizados a partir das observações feitas pelos educadores e da escuta das próprias crianças.

A presença de cantinhos temáticos — como da leitura, da natureza, da cozinha, das construções ou da arte —, ateliês de criação, jardins sensoriais, caixas de experimentação, áreas externas com areia, água, terra ou plantas, são exemplos de configurações que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Esses espaços permitem que a criança explore o mundo com todos os sentidos, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem Reggio Emilia, já afirmava que o ambiente é o "terceiro educador", ao lado do adulto e das outras crianças. Para ele, o espaço escolar deve ser bonito, acolhedor e intencionalmente projetado para favorecer a expressão, a escuta, a troca e a investigação. Ambientes esteticamente agradáveis e funcionalmente pensados reforçam a ideia de que a criança merece e precisa estar em um lugar que a respeita e a inspira. A Organização que Promove Autonomia e Relações

A disposição dos móveis, a altura das prateleiras, o tipo de materiais disponíveis e a liberdade de circulação são elementos que comunicam intenções pedagógicas e influenciam diretamente o comportamento e as atitudes das crianças. Um ambiente rígido, fechado, barulhento e supercontrolado tende a limitar a criatividade e a participação. Por outro lado, um espaço organizado com intencionalidade e acessibilidade permite que as crianças façam escolhas, tomem decisões, colaborem entre si e desenvolvam autonomia desde cedo.

Por exemplo, materiais organizados ao alcance das crianças, com identificação visual (etiquetas com imagens ou palavras), possibilitam que elas se apropriem do espaço e atuem com mais independência. Essa autonomia fortalece o senso de pertencimento e incentiva a responsabilidade coletiva na organização e no cuidado com os ambientes.

Além disso, os espaços externos — muitas vezes subvalorizados nas escolas — são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Locais abertos, com contato com a natureza, oferecem oportunidades para o movimento livre, a convivência, a investigação e a observação do mundo natural. Em tempos de excesso de estímulos digitais, o contato direto com a terra, a água, as plantas e os animais permite experiências sensoriais autênticas e promove o bem-estar físico e emocional. Espaço como Acolhimento e Inclusão O ambiente também deve ser acolhedor, afetivo e culturalmente sensível, refletindo e respeitando a diversidade presente no grupo. É importante que o espaço escolar reconheça e valorize as diferentes identidades, culturas e histórias de vida das crianças e suas famílias. Isso pode se dar por meio de murais colaborativos, objetos que representem diferentes culturas, cantinhos da família, rodas de conversa sobre origens e tradições, entre outros recursos.

Portanto, ambientes que ensinam são aqueles que não apenas abrigam a infância, mas a celebram, que não apenas organizam atividades, mas promovem experiências transformadoras. Cabe ao educador, em diálogo com as crianças e com sua equipe, pensar continuamente sobre o espaço como parte integrante do currículo e como ferramenta pedagógica viva, dinâmica e significativa. A

Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil difere substancialmente das práticas avaliativas utilizadas em outras etapas da educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), essa etapa da educação não deve estar vinculada à promoção ou retenção, tampouco ao uso de notas, provas padronizadas ou conceitos classificatórios. Avaliar, nesse contexto, significa acompanhar o desenvolvimento integral da criança — em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e linguísticos — respeitando seu ritmo, seu tempo e suas formas de expressão.

A avaliação deve ser contínua, diagnóstica, processual e formativa, tendo como foco a observação atenta e sistemática das crianças em diferentes situações do cotidiano escolar. O educador, por meio da escuta sensível e do olhar investigativo, identifica avanços, interesses, dificuldades e possibilidades, utilizando esses dados para replanejar suas práticas pedagógicas de forma mais coerente com as necessidades do grupo e de cada criança. Entre os instrumentos mais eficazes para esse acompanhamento estão: Portfólios: coletâneas organizadas de produções das crianças (desenhos, escritas espontâneas, fotografias, registros de projetos, etc.) que permitem visualizar sua evolução ao longo do tempo.

Registros reflexivos: anotações feitas pelos professores com base na observação cotidiana, com interpretações sobre as ações, falas, brincadeiras e interações das crianças. Relatórios descritivos: sínteses narrativas sobre o processo de aprendizagem, que evitam julgamentos e classificações, dando ênfase ao percurso individual de cada criança.

Fotografias e vídeos: recursos visuais que complementam os registros escritos, permitindo à equipe pedagógica e às famílias visualizarem momentos significativos das experiências escolares.

A avaliação deve ser compartilhada com as famílias de maneira clara e respeitosa, contribuindo para o fortalecimento da parceria escola-família e ampliando a compreensão dos adultos sobre os processos de desenvolvimento infantil. Mais do que informar resultados, a avaliação na Educação Infantil deve ter um caráter reflexivo, investigativo e inclusivo, promovendo a melhoria contínua das práticas pedagógicas e respeitando a singularidade de cada criança. Desafios Atuais na Educação Infantil O cenário contemporâneo impõe desafios complexos à Educação Infantil, exigindo das instituições educativas uma postura crítica, ética, acolhedora e inovadora. A seguir, destacam-se os principais desafios enfrentados atualmente, com ênfase nas implicações pedagógicas e sociais: Inclusão e Atendimento à Diversidade A inclusão de crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas representa um compromisso legal, ético e pedagógico das instituições. No entanto, ainda há grandes obstáculos a serem superados, como a falta de formação adequada dos profissionais, ausência de recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura inadequada e preconceitos arraigados. A verdadeira inclusão exige práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis à singularidade de cada criança, promovendo sua participação plena nas atividades e garantindo o direito ao brincar, ao aprender e ao conviver. É necessário romper com modelos padronizados de ensino e construir ambientes que respeitem diferentes tempos, formas de comunicação, estilos de aprendizagem e necessidades de apoio.

Além da inclusão de crianças com deficiência, a Educação Infantil deve acolher a diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, linguística e sociocultural, assumindo uma postura antirracista, não discriminatória e promotora da equidade. Valorizar a identidade das crianças, suas famílias e suas histórias contribui para a construção de uma escola mais democrática, justa e afetiva. Família, Comunidade e os Impactos da Pandemia O fortalecimento do vínculo entre escola e família tornou-se ainda mais evidente com os efeitos da pandemia de COVID-19. Durante o período de isolamento social, muitas crianças tiveram seu processo de socialização interrompido, com impactos significativos no desenvolvimento da linguagem, da autonomia e das habilidades sociais. Após a pandemia, as escolas precisaram se reorganizar para acolher as crianças de forma

ainda mais sensível e atenta, priorizando o acolhimento emocional, o resgate das interações e o respeito ao tempo de cada uma. A escuta ativa das famílias, o diálogo constante e o reconhecimento de seus saberes e vivências tornam-se estratégias fundamentais para a construção de uma comunidade educativa participativa. Tecnologias e Primeira Infância O uso de tecnologias digitais com crianças pequenas tem gerado intensos debates no campo educacional. De um lado, reconhece-se que os recursos tecnológicos — como tablets, vídeos educativos, jogos interativos e plataformas digitais — podem ampliar experiências de aprendizagem, estimular a linguagem, desenvolver o raciocínio lógico e promover o contato com múltiplas linguagens. Por outro lado, especialistas alertam para os riscos do uso excessivo e descontextualizado das tecnologias, que podem comprometer o desenvolvimento motor, afetivo e social da criança, além de substituir experiências sensoriais, corporais e relacionais fundamentais na infância. O grande desafio é encontrar um equilíbrio entre os recursos digitais e as vivências concretas, valorizando o brincar livre, a natureza, o corpo e os vínculos humanos como bases estruturantes do desenvolvimento infantil. Portanto, os desafios enfrentados pela Educação Infantil na contemporaneidade exigem dos educadores um olhar atento, crítico e comprometido com os direitos das crianças. Superar esses obstáculos requer investimento em formação docente, diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e a construção de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e humanizadas.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar os principais aspectos da aprendizagem na Educação Infantil, considerando os caminhos, desafios e possibilidades dessa etapa fundamental do desenvolvimento humano. A partir da revisão bibliográfica, refletiu-se sobre o papel da escola, do professor, dos ambientes e das interações na construção de uma aprendizagem significativa e respeitosa às singularidades das crianças.

Evidenciou-se que a aprendizagem está diretamente ligada à qualidade das experiências oferecidas, sendo o brincar, o conviver, o explorar e o participar elementos centrais do processo. As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon mostram que o desenvolvimento infantil é complexo, atravessando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, que devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

Destacou-se a importância do professor como mediador, cuja prática deve ser intencional, sensível e reflexiva, pautada na escuta ativa, observação constante e estratégias que valorizem o protagonismo infantil. A formação inicial e continuada dos educadores é fundamental para garantir a qualidade do atendimento e efetivar os direitos das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A avaliação deve ser compreendida como um acompanhamento contínuo do percurso da criança, não classificatório, utilizando registros, portfólios e relatos para documentar conquistas e orientar o planejamento, além de favorecer o diálogo com as famílias.

Por fim, discutiram-se desafios atuais, como inclusão, diversidade, uso adequado de tecnologias e impactos da pandemia, que exigem dos educadores uma postura crítica, atualizada e comprometida com uma educação infantil democrática e humanizadora.

Para aprofundamentos futuros, sugere-se a realização de pesquisas empíricas sobre as práticas pedagógicas em contexto escolar, além de estudos voltados à formação docente e ao trabalho colaborativo entre professores, gestores e famílias, visando aprimorar as políticas e práticas educativas na primeira infância.

Reafirma-se que promover uma aprendizagem significativa na Educação Infantil requer ações planejadas, fundamentadas e sensíveis, que reconheçam a criança como sujeito de direitos e potencialidades, garantindo um ambiente acolhedor, desafiador e inspirador desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil. Brasília: MEC, 1997.

HORN, Maria das Graças. A criança e o professor de Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Maria Cândida; SOARES, Magda; OLIVEIRA, Ilma Passos Alencastro de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Moderna, 2011.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A emoção e a inteligência. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

OLIVEIRA, Maria Teresa Eglér Mantoan. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

MONTESSORI, Maria. A mente absorbente da criança. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2011.

LIMA, Adair Vieira de; OLIVEIRA, Ilma Passos Alencastro de. Educação Infantil: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2010.

O ENSINO DE ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS ESCOLAS

TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA

RESUMO
Este artigo aborda os desafios e as potencialidades do ensino de artes nas escolas brasileiras, com foco nas contribuições das diversas manifestações artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A pesquisa, baseada em uma revisão bibliográfica, analisa as práticas pedagógicas mais eficazes para estimular a criatividade no ensino de artes, considerando a diversidade de abordagens e metodologias adotadas em escolas públicas e privadas. Além disso, discute as barreiras enfrentadas, como a desvalorização da disciplina e a falta de recursos, e propõe soluções para integrar as artes de forma significativa no currículo escolar. O artigo visa destacar a importância da arte na formação integral dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes; Criatividade; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O ensino de artes nas escolas brasileiras desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, ao estimular a criatividade, a expressão pessoal e o desenvolvimento cognitivo e emocional. No entanto, essa área do conhecimento ainda enfrenta diversos desafios, especialmente no contexto da educação pública, onde as limitações orçamentárias e a falta de infraestrutura comprometem a efetiva implementação de práticas pedagógicas de qualidade. Além disso, a resistência e a desvalorização da disciplina no currículo escolar, muitas vezes relegada a um plano secundário, dificultam seu pleno reconhecimento como uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem.

O presente estudo tem como objetivo discutir as potencialidades e os desafios do ensino de artes nas escolas brasileiras, com foco nas contribuições que as diferentes manifestações artísticas — como música, dança, teatro e artes visuais — podem oferecer ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, busca-se identificar as práticas pedagógicas mais eficazes para estimular a criatividade no ensino de artes, considerando as diversidades de abordagens metodológicas e as especificidades do contexto escolar brasileiro, tanto na rede pública quanto privada.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia adotada será uma revisão bibliográfica que examina a produção acadêmica atual sobre o tema, oferecendo um panorama das discussões mais relevantes sobre o ensino de artes e suas contribuições para a educação. A revisão se concentrará nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas voltadas para o ensino de arte e nas experiências mais exitosas, visando identificar tanto as limitações quanto as estratégias que têm se mostrado eficazes para integrar as artes de maneira significativa no currículo escolar.

A justificativa para este estudo está no entendimento de que o ensino de artes é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, criativa e crítica, capaz de preparar os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade. No contexto atual, marcado por uma educação cada vez mais voltada para resultados quantitativos e pela busca pela eficiência, é crucial resgatar e valorizar a arte como um componente essencial para a formação cidadã e integral dos estudantes. Ao reconhecer a arte como uma linguagem universal que atravessa fronteiras culturais e sociais, o estudo visa contribuir para um debate mais amplo sobre a importância das artes nas escolas brasileiras, apontando caminhos para a construção de uma educação mais rica e diversificada.

AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS (MÚSICA, DANÇA, TEATRO, ARTES VISUAIS) CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DOS ESTUDANTES

O ensino de artes nas escolas, envolvendo as

diversas manifestações como música, dança, teatro e artes visuais, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A prática artística não é apenas uma forma de expressão estética, mas também um processo de aprendizagem que estimula diversas habilidades mentais e emocionais, fundamentais para a formação integral dos alunos. Neste capítulo, exploraremos como cada uma dessas manifestações artísticas contribui para o desenvolvimento dos estudantes.

A música é uma das formas mais tradicionais de expressão artística e tem sido amplamente reconhecida como um importante fator de desenvolvimento cognitivo. Estudos indicam que a prática musical pode melhorar significativamente a memória, a atenção e a capacidade de resolução de problemas (PEREIRA, 2014). O ensino de música envolve a coordenação de diversos processos mentais, como ritmo, melodia e harmonia, que estimulam o pensamento abstrato e a capacidade de análise crítica (GADOTTI, 2011). Além disso, a música favorece a disciplina mental e a autoexpressão emocional, proporcionando uma melhor compreensão de conceitos matemáticos, como proporções e simetrias (CHAVEZ, 2008).

A música é uma das formas artísticas mais poderosas e universais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Não apenas pela sua capacidade de entreter e emocionar, mas também pelo seu impacto positivo em diversas áreas do cérebro, a música oferece uma série de benefícios para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A prática musical estimula uma série de processos mentais complexos que incluem o pensamento crítico, a memória, a atenção, e a habilidade de resolução de problemas (HESS, 2018).

A prática musical é também associada ao aumento da capacidade de tomada de decisão, pois os músicos frequentemente precisam fazer escolhas rápidas durante uma performance ao vivo, como decidir qual técnica usar ou ajustar sua performance em tempo real para se adaptar ao conjunto (PEREIRA, 2014).

Além dos benefícios cognitivos, a música tem um papel igualmente significativo no desenvolvimento emocional dos estudantes. Ela é uma poderosa ferramenta de expressão emocional, proporcionando aos alunos uma maneira de externalizar sentimentos, sejam eles de alegria, tristeza, frustração ou euforia. O envolvimento com a música permite que os estudantes conectem suas experiências pessoais com a arte, desenvolvendo, assim, uma maior compreensão de suas próprias emoções e do impacto que estas têm sobre seus comportamentos e atitudes (NUNES, 2015).

A música é uma linguagem universal que pode transmitir sentimentos e mensagens de uma maneira que muitas vezes as palavras não conseguem alcançar. A interpretação de uma peça musical ou a performance de uma canção pode ser uma forma de comunicação não verbal, que permite que os alunos se expressem de forma autêntica e pessoal. Além disso, a música pode ajudar os estudantes a desenvolver empatia, ao possibilitar que se coloquem no lugar do compositor ou do intérprete, compreendendo as emoções que permeiam uma obra musical (COSTA, 2010).

Por fim, a música também se destaca como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão emocional. Ela oferece um ambiente seguro e acolhedor onde estudantes de diferentes origens e experiências podem se expressar livremente. Em contextos de grupos musicais e corais, todos os alunos, independentemente de suas condições sociais ou culturais, podem ter a oportunidade de se conectar e colaborar, criando um ambiente inclusivo que celebra a diversidade emocional e cultural (PEREIRA, 2016).

DANÇA E EXPRESSÃO CORPORAL

A dança, por sua vez, promove o desenvolvimento cognitivo e emocional ao integrar o corpo com a mente. Ao aprender e praticar movimentos coreográficos, os estudantes exercitam sua coordenação motora, memória muscular e consciência espacial (PEREIRA, 2016). Além disso, a dança é uma forma de expressão emocional, permitindo que os estudantes externalizem sentimentos e emoções muitas vezes difíceis de verbalizar. O movimento corporal, quando realizado de forma consciente e coordenada, também

contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconsciência emocional (SILVA, 2012). Como destaca Laban (2006), a dança é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de uma comunicação mais eficaz e empática, essencial para o estabelecimento de relações sociais saudáveis.

O teatro, com seu caráter performático e de interação social, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento emocional dos estudantes. A interpretação de personagens e a vivência de situações fictícias permitem que os alunos explorem uma ampla gama de sentimentos e contextos emocionais, promovendo a empatia e a inteligência emocional (COSTA, 2010). Além disso, a participação em atividades teatrais estimula a expressão criativa e a capacidade de lidar com desafios emocionais, ajudando os estudantes a gerenciar suas próprias emoções de maneira mais eficaz (NUNES, 2015). O teatro também favorece a resolução de conflitos e melhora a comunicação interpessoal, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional.

As artes visuais desempenham um papel crucial na percepção e interpretação do mundo ao redor dos estudantes. A prática de desenhar, pintar, esculpir ou realizar outras atividades visuais amplia a capacidade de observação e análise crítica dos alunos, além de desenvolver sua criatividade e originalidade (LIMA, 2013). Através do processo de criação, os estudantes são desafiados a experimentar diferentes materiais e técnicas, o que estimula o desenvolvimento do pensamento visual e a habilidade de resolução de problemas de forma criativa (SILVA, 2017). Além disso, a arte visual proporciona uma forma de autodescoberta e expressão emocional, permitindo que os estudantes externalizem suas experiências e sentimentos de maneira única e pessoal.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAR A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE ARTES

O ensino de artes, ao promover a expressão criativa e o desenvolvimento do pensamento crítico, desempenha um papel crucial na formação dos estudantes. Para estimular a criatividade, é fundamental que os educadores adotem práticas pedagógicas que não apenas transmitam técnicas artísticas, mas também incentivem a exploração, a experimentação e a inovação. A diversidade de abordagens e metodologias no ensino de artes oferece um vasto leque de estratégias para engajar os alunos, promover a autonomia e desenvolver competências criativas. Este capítulo visa identificar algumas das práticas pedagógicas mais eficazes nesse processo.

Uma das práticas pedagógicas mais eficazes para estimular a criatividade no ensino de artes é o ensino baseado na exploração e experimentação. Ao permitir que os estudantes explorem diferentes materiais, técnicas e formas de expressão, os professores incentivam uma abordagem mais flexível e aberta ao aprendizado artístico (GADOTTI, 2011). A experimentação permite que os alunos ultrapassem as fronteiras da técnica tradicional e se sintam à vontade para descobrir novas possibilidades, sem o medo de errar. Segundo Lima (2013), ao dar aos alunos a liberdade de experimentar sem pressões externas, como a avaliação rígida, o professor pode gerar um ambiente de aprendizado mais rico e inovador.

A abordagem experimental também facilita o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os alunos são desafiados a refletir sobre suas próprias criações e a encontrar soluções para os obstáculos criativos que surgem durante o processo artístico (COSTA, 2010). Além disso, a experimentação, tanto em termos de técnicas quanto de abordagens, ajuda a desenvolver a autonomia do aluno e a capacidade de tomar decisões criativas de forma independente (NUNES, 2015).

Outra prática pedagógica eficaz é a metodologia de projetos interdisciplinares, que integra o ensino de artes com outras disciplinas acadêmicas, como ciências, história e literatura. Este modelo de ensino não só permite uma aprendizagem mais contextualizada, como também estimula a criatividade ao convidar os alunos a pensar fora das fronteiras tradicionais de cada área do conhecimento (HESS, 2018). Ao trabalhar em projetos interdisciplinares, os alunos têm a oportunidade de explorar temas de forma mais profunda e multifacetada, o que facilita

a integração do conhecimento teórico com a expressão artística prática.

Por exemplo, ao estudar um período histórico, os alunos podem criar uma exposição de artes visuais que reflita os temas e as emoções daquele tempo, ou ao explorar um tema científico, podem criar representações visuais ou cênicas que traduzam conceitos complexos de forma acessível e criativa. De acordo com Pereira (2014), os projetos interdisciplinares no ensino de artes criam um ambiente de aprendizado dinâmico, onde a criatividade é estimulada a partir de conexões entre diferentes áreas do saber.

O ensino colaborativo, em que os estudantes trabalham em projetos em grupo, é uma prática pedagógica que fomenta a criatividade ao promover a troca de ideias, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento (PEREIRA, 2016). Trabalhar em grupo desafia os alunos a dialogar sobre suas ideias, defender suas opiniões e considerar as propostas dos outros, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e empáticas, essenciais para a criação artística. A colaboração também permite a combinação de diferentes pontos de vista e habilidades, ampliando as possibilidades criativas do grupo como um todo.

Além disso, ao desenvolverem projetos em equipe, os alunos aprendem a integrar habilidades técnicas e criativas, além de praticarem o planejamento e a gestão do tempo, competências importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Silva (2017), o ensino colaborativo oferece aos alunos a oportunidade de compartilhar responsabilidades e, ao mesmo tempo, aprender a apreciar as contribuições únicas de cada membro do grupo, o que é fundamental para a formação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor.

Outra prática pedagógica importante no ensino de artes é a metodologia baseada na resolução de problemas criativos, que estimula os estudantes a enfrentarem desafios artísticos que exigem soluções inovadoras. Ao invés de se concentrar em soluções prontas ou respostas corretas, essa metodologia busca criar um ambiente no qual os estudantes possam explorar alternativas e desenvolver estratégias criativas para superar obstáculos (LIMA, 2013).

Este tipo de abordagem tem um impacto significativo no desenvolvimento do pensamento crítico e da resiliência emocional, pois os alunos são incentivados a lidar com a incerteza e a complexidade, elementos que fazem parte do processo criativo. Nunes (2015) argumenta que, ao enfrentar problemas artísticos complexos, os alunos aprendem a avaliar e a ajustar suas decisões criativas, o que fortalece a capacidade de pensar de maneira mais flexível e adaptativa.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O ensino de artes nas escolas brasileiras, tanto no contexto da educação pública quanto privada, é um tema de grande relevância, especialmente quando consideramos os desafios que as instituições educacionais enfrentam no contexto atual da educação no Brasil. Embora a arte tenha sido reconhecida por sua importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, a sua implementação nas escolas ainda enfrenta obstáculos significativos. No entanto, também existem inúmeras potencialidades que, se bem exploradas, podem transformar o ensino de artes em uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos, criativos e mais preparados para os desafios contemporâneos.

O primeiro desafio que se impõe ao ensino de artes nas escolas brasileiras é a desvalorização da disciplina no contexto educacional. A arte, muitas vezes vista como uma atividade extracurricular ou opcional, tem sido marginalizada no currículo escolar, especialmente nas escolas públicas, que enfrentam grandes dificuldades orçamentárias e estruturais. Isso se reflete diretamente na falta de investimentos em formação de professores, aquisição de materiais adequados e desenvolvimento de espaços apropriados para o ensino de arte (HESS, 2018). De acordo com Silva (2017), as escolas públicas, frequentemente carentes de recursos, têm dificuldade em oferecer uma educação artística de qualidade que atenda à diversidade cultural e social de seus alunos.

A formação inadequada de professores é outro desafio significativo no ensino de ar-

tes. Em muitos casos, os educadores não possuem uma formação específica na área, o que pode prejudicar a qualidade do ensino. O fato de muitas escolas não oferecerem cursos de licenciatura em artes ou não investirem em capacitação contínua para seus docentes compromete a eficácia do ensino, resultando em uma abordagem superficial da disciplina (GADOTTI, 2011).

Além disso, a falta de valorização da arte na sociedade também se reflete na falta de reconhecimento da importância da arte para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em um cenário em que as escolas enfrentam uma pressão constante para melhorar os índices de desempenho acadêmico, como os relacionados às provas de matemática e língua portuguesa, as artes muitas vezes são relegadas a um segundo plano (PEREIRA, 2016). A competitividade do sistema educacional brasileiro, centrada em resultados quantitativos, pode limitar a visão dos gestores educacionais sobre o valor das artes para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Apesar dos desafios, o ensino de artes nas escolas brasileiras possui inúmeras potencialidades que podem ser exploradas para transformar a educação. A arte pode desempenhar um papel fundamental na promoção da criatividade e na formação de cidadãos críticos e conscientes. A arte, ao estimular a expressão pessoal, o pensamento crítico e a interpretação de múltiplas realidades, pode proporcionar aos estudantes a possibilidade de se conectar com o mundo de uma forma mais profunda e significativa (NUNES, 2015).

Além disso, as artes podem ser um instrumento poderoso para a inclusão social. A prática artística pode ser uma forma de dar voz a estudantes que, de outra forma, não teriam a oportunidade de se expressar ou ser ouvidos. Ao permitir que os alunos compartilhem suas próprias experiências, sejam elas de ordem social, econômica ou cultural, o ensino de artes contribui para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva (Pereira, 2014). Isso é especialmente importante no contexto das escolas públicas, que recebem estudantes de diferentes contextos e com realidades muito diversas.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Uma das potencialidades mais importantes para o fortalecimento do ensino de artes nas escolas brasileiras está na valorização e capacitação dos professores. Investir na formação continuada de educadores de arte é essencial para garantir uma educação de qualidade e para que os professores possam lidar com a diversidade de estilos, técnicas e contextos que surgem em suas aulas. A formação de professores deve ir além da mera capacitação técnica e deve incluir o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, como a capacidade de criar ambientes de aprendizagem inovadores e estimulantes (SILVA, 2017).

Outra potencialidade está na integração das tecnologias digitais no ensino de artes. O uso de plataformas digitais, softwares de design e ferramentas de criação artística online pode ampliar as possibilidades de expressão e criar novas formas de interação entre os estudantes. O uso das tecnologias permite que os alunos explorem as artes visuais, a música, a dança e o teatro de maneiras inovadoras e criativas, o que contribui para o desenvolvimento de competências importantes para o século XXI, como o pensamento crítico e a colaboração (GADOTTI, 2011).

Por fim, o ensino de artes nas escolas pode ser uma poderosa ferramenta para a construção de um ambiente democrático e inclusivo. A arte, ao proporcionar uma plataforma de expressão para todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição social, permite que cada indivíduo tenha a oportunidade de se expressar e ser ouvido. Em um país tão desigual como o Brasil, a arte pode ser uma ferramenta fundamental para reduzir desigualdades e promover a inclusão social (PEREIRA, 2014).

No contexto atual da educação brasileira, onde as disparidades entre escolas públicas e privadas ainda são grandes, é fundamental que o ensino de artes seja reconhecido como uma disciplina essencial para a formação integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e engajados com os problemas sociais e culturais do Brasil.

O ensino de artes nas escolas brasileiras enfrenta diversos desafios, como a desvalorização da disciplina, a falta de recursos e a formação inadequada de professores. No entanto, também apresenta imensas potencialidades para o desenvolvimento integral dos estudantes, tais como a promoção da criatividade, a inclusão social e a valorização da diversidade cultural. Para que essas potencialidades se concretizem, é essencial que haja investimentos em formação docente, valorização da arte no currículo escolar e integração das tecnologias digitais no ensino. Com essas condições, a arte pode se tornar uma ferramenta poderosa na transformação da educação brasileira, oferecendo aos alunos não apenas habilidades artísticas, mas também competências essenciais para o desenvolvimento pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de artes nas escolas brasileiras, ao longo dos anos, tem enfrentado uma série de desafios que comprometem sua plena implementação e valorização, como a marginalização da disciplina no currículo escolar e a falta de recursos adequados nas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas. No entanto, ao mesmo tempo, é possível identificar diversas potencialidades que a arte oferece para o desenvolvimento integral dos estudantes. A arte não só contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, como também tem um papel significativo no desenvolvimento emocional, social e cultural dos alunos.

A arte, em suas diversas manifestações — como música, dança, teatro e artes visuais — é uma ferramenta poderosa para o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, além de ser essencial na construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Ela proporciona uma plataforma de expressão para todos os alunos, permitindo que suas diversidades sejam valorizadas e respeitadas. Além disso, a prática das artes na escola pode fortalecer habilidades de colaboração, empatia e resolução de conflitos, características fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios sociais contemporâneos.

No entanto, para que essas potencialidades se concretizem de maneira eficaz, é necessário um investimento contínuo na formação dos educadores, bem como na oferta de recursos e materiais adequados para o ensino de artes. A adoção de metodologias inovadoras e a integração das tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades pedagógicas, tornando o ensino de arte mais dinâmico, acessível e relevante no cenário atual.

Por fim, é fundamental que gestores e educadores compreendam a arte como uma disciplina essencial para a educação, não apenas como um espaço de lazer ou de expressão individual, mas como um instrumento de transformação social e de formação integral dos alunos. Com os devidos investimentos e valorização, o ensino de artes pode ser uma ferramenta poderosa para a criação de uma educação mais criativa, inclusiva e transformadora no Brasil.

REFERÊNCIAS

COSTA, V. Teatro e educação emocional: uma análise da prática teatral no ambiente escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2011.

HESS, M. O papel das artes no desenvolvimento infantil: contribuições da arte para o pensamento crítico e criativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

NUNES, A. Teatro e o desenvolvimento emocional: a prática do teatro como ferramenta de crescimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PEREIRA, L. A música como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional. São Paulo: Ed. Cultura e Arte, 2014.

PEREIRA, M. Dança e aprendizagem: impactos no desenvolvimento motor e emocional. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. A dança na escola: aspectos emocionais e cognitivos no desenvolvimento dos estudantes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, P. Arte e expressão: a contribuição das artes visuais para a educação. São Paulo: Ed. Arte e Cultura, 2017.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ESCOLA MULTISSERIADA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA MODERNA

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO
Este estudo examina a situação das escolas multisseriadas no Brasil, destacando dois pontos principais. Primeiro, analisa a distribuição dessas escolas por região, considerando aspectos como número de alunos, perfil dos professores e contextos socioeconômicos. A partir desses dados, avalia-se o suporte que as políticas educacionais oferecem a essas escolas. Em seguida, o estudo explora como as escolas multisseriadas resistem às pressões do capitalismo rural e às disputas entre o agronegócio e a agricultura familiar. Enquanto forças poderosas buscam fechar essas escolas, há também movimentos pela sua manutenção, com o Movimento Nacional pela Educação do Campo desempenhando um papel crucial ao defender o direito à educação no campo e promover a agricultura familiar. O trabalho usa dados do Ministério da Educação para um estudo quantitativo e complementar com análises qualitativas para entender o cenário atual das escolas multisseriadas no Brasil.
Palavras-chaves: Escolas Multisseriadas; Educação do Campo; Políticas Educacionais Agronegócio; Agricultura Familiar

ABSTRACT
This study examines the state of multigrade schools in Brazil, focusing on two main points. First, it analyzes the distribution of these schools by region, taking into account factors such as student numbers, teacher profiles, and socio-economic contexts. Based on this data, the study assesses the support that educational policies provide to these schools. Next, the study explores how multigrade schools withstand the pressures of rural capitalism and the conflicts between agribusiness and family farming. While powerful forces seek to close these schools, there are also movements advocating for their preservation, with the National Movement for Rural Education playing a key role in defending the right to education in rural areas and promoting family farming. The research uses data from the Ministry of Education for a quantitative study and supplements it with qualitative analyses to understand the current state of multigrade schools in Brazil.

Keywords: Multigrade Schools; Rural Education; Educational Policies; Agribusiness; Family Farming.

PERSPECTIVAS E OBSTÁCULOS DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

O estudo examina as escolas multisseriadas no Brasil, usando dados estatísticos como número de escolas, número de alunos e formação de professores para refletir sobre a relevância dessas instituições. Ele também aborda o Movimento Nacional pela Educação do Campo e suas contribuições para a valorização dessa modalidade de ensino. A partir de meados da década de 1990, o movimento promoveu um novo conceito de educação, chamado "educação do campo", que se opõe à tradicional abordagem da educação rural. Desde então, o movimento tem feito várias propostas ao governo e à sociedade para orientar as políticas de educação no campo.

Como ressaltado anteriormente, a pedagogia e a instituição escolar são pensadas por atores específicos e se desenvolveu em um contexto particular: o urbano-industrial. Quando estes modelos foram implementados em outros contextos, porém, havia grandes dificuldades de promoção de aprendizagem, uma vez que a dinâmica social e produtiva não era a mesma. Outro ponto fundamental era a grande evasão de jovens do campo para as cidades em busca de educação e melhores condições de vida. Assim, assumiu-se uma série de perguntas relacionadas a educação: qual é o papel da escola? Para quem são as escolas? A proposta de Educação do Campo surge, então, como contrapartida para o modelo tradicional de educação na tentativa de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. É através de políticas públicas, pesquisas, re-

des de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo. Enquanto anteriormente os modelos educativos eram pensados exclusivamente pelos educadores tradicionais, isto é, pessoas com formações para isso (sendo a formação algo privilegiado e inacessível), as novas propostas compreendem a importância da inclusão da população nas discussões sobre educação. Por meio do diálogo entre educadores e produtores se estabelecem diretrizes que passam a aproximar a realidade campesina da proposta escolar e seu modelo de ensino.
Um dos principais desafios enfrentados pela educação do campo é a maneira como as escolas multisseriadas são compreendidas. Apesar de seu papel fundamental na iniciação escolar das crianças rurais, elas estão sob ameaça devido às políticas de nucleação do Ministério da Educação, que incentivam a transferência de alunos para escolas urbanas por meio de programas de transporte escolar. A tentativa de extinção dessas escolas se deve a políticas que favorecem a reorganização do sistema educacional, transferindo alunos das áreas rurais para as urbanas.
O estudo apresenta dados do Censo Escolar de 2012, divulgados pelo INEP, para mostrar a distribuição de escolas multisseriadas por estado. Os estados da Bahia, Pará e Maranhão têm a maior concentração dessas escolas, especialmente para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Santa Catarina, embora tenha adotado uma política de nucleação e incentivado o transporte escolar, ainda mantém um número significativo de escolas multisseriadas, ocupando o 21° lugar no ranking nacional.
Ao analisar a distribuição dessas escolas por macrorregiões, o Nordeste é a região com a maior porcentagem de escolas multisseriadas, com 58%, seguida pelo Norte, com 24%, Sudeste, com 11%, Sul, com 5%, e Centro-Oeste, com 2%. Esses números mostram que as escolas multisseriadas ainda são uma parte importante do sistema educacional brasileiro e precisam ser consideradas nas políticas educacionais.
Para explicar por que a região Nordeste tem a maior concentração de escolas multisseriadas, é preciso considerar vários critérios, como densidade demográfica, localização dos municípios, extensão territorial, índice de desenvolvimento humano (IDH), condições socioeconômicas e tamanho populacional. Essas características refletem a diversidade das áreas rurais brasileiras e sugerem uma leitura mais ampla das realidades do campo, como apontado por Veiga (2002), ao analisar as diferenças entre áreas rurais e urbanas com base nos critérios de classificação do IBGE3.
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice estatístico composto de expectativa de vida, educação (média de anos de escolaridade completados e anos esperados de escolaridade ao entrar no sistema educacional) e indicadores de renda per capita, que é usado para classificar os países em quatro níveis do desenvolvimento humano. Um país obtém um nível mais alto de IDH quando a expectativa de vida é mais alta, o nível de educação é mais alto e a renda nacional bruta per capita é mais alta. Foi desenvolvido pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e ainda foi usado para medir o desenvolvimento de um país pelo Gabinete do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma instituição essencial no Brasil, responsável por fornecer dados e estatísticas fundamentais para a formulação de políticas públicas, tomadas de decisões estratégicas, pesquisas acadêmicas e para o entendimento da sociedade brasileira. Desde sua fundação em 1936, o IBGE tem uma missão que abrange áreas como geografia, estatística, cartografia, demografia, economia e sociologia, desempenhando um papel central na coleta, análise e divulgação de informações sobre o país. Um dos principais trabalhos do IBGE são os censos demográfico e agropecuário. O Censo Demográfico, realizado a cada dez anos, busca contar a população brasileira e obter informações detalhadas sobre idade, gênero, renda, educação, migração e habitação. Esses dados são fundamentais para o planejamento governamental e para o desenvolvimento de

políticas públicas, bem como para empresas e acadêmicos. Já o Censo Agropecuário, também realizado a cada dez anos, fornece um panorama detalhado da produção agrícola e pecuária, setores cruciais para a economia do Brasil. Além dos censos, o IBGE realiza pesquisas amostrais periódicas que permitem monitorar diversos aspectos da sociedade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) coleta dados sobre emprego, renda, educação e habitação, enquanto a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) acompanha a situação do emprego e do desemprego nas principais regiões metropolitanas do país. Outras pesquisas, como a Pesquisa Industrial Mensal (PIM) e o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), fornecem indicadores sobre a produção industrial e a inflação, respectivamente. Outro papel importante do IBGE é a produção de mapas e a definição de padrões geográficos. O instituto mantém e atualiza a base cartográfica do Brasil, sendo responsável por estabelecer limites territoriais, criar mapas urbanos e rurais e conduzir estudos geológicos e climáticos. Com isso, o IBGE contribui para a compreensão do território nacional e para o planejamento de projetos de infraestrutura e desenvolvimento urbano. A transparência e a divulgação de informações são características fundamentais do IBGE. A instituição disponibiliza seus dados por meio de publicações impressas, plataformas online e eventos públicos, garantindo acesso a todos os segmentos da sociedade. A amplitude das informações fornecidas pelo IBGE é crucial para a tomada de decisões por governos, empresas e pesquisadores. Em suma, o IBGE é uma instituição indispensável para o Brasil, pois seus dados confiáveis e abrangentes orientam ações e políticas públicas em todos os níveis. Com sua ampla gama de atividades, o IBGE desempenha um papel crucial no progresso e no desenvolvimento do país.
Ao comparar as regiões com maior e menor concentração de escolas multisseriadas, levando em conta apenas sua extensão territorial, observamos que a Região Centro-Oeste e a Região Nordeste possuem áreas geográficas similares. No entanto, as relações capitalistas de exploração da terra, combinadas com o crescimento do agronegócio, concentração fundiária, pecuária extensiva e agricultura altamente mecanizada, resultaram na concentração da maioria da população em grandes centros urbanos. Na Região Nordeste, porém, essas forças tiveram um impacto menor, em parte por conta de suas características físicas e socioeconômicas, que favoreceram a presença de pequenas e médias propriedades rurais.
As escolas multisseriadas têm sido historicamente consideradas instituições de pequeno porte, com condições de funcionamento precárias em comparação com escolas urbanas. No entanto, elas cumprem um papel vital na oferta de educação no campo, onde as políticas públicas têm sido insuficientes para corrigir décadas de negligência e discriminação. Segundo Lacerda e Santos (2011), a educação no campo e a educação urbana seguiram caminhos divergentes, e enquanto o campo contribui significativamente para a produção de alimentos, a educação destinada a seus habitantes deve ser de alta qualidade para garantir seus direitos constitucionais.
Ao analisar a distribuição geográfica das escolas multisseriadas, fica claro que as regiões Norte e Nordeste possuem a maior quantidade dessas escolas. No entanto, essa forma de organização escolar também é encontrada em outras regiões, indicando a necessidade de políticas pedagógicas que levem em conta as peculiaridades locais. Isso é especialmente relevante considerando que as regiões com maior número de pessoas desfavorecidas economicamente também abrigam muitos sujeitos que vivem no campo e frequentam escolas situadas em comunidades rurais.
A disputa entre agronegócio e agricultura familiar é outra questão relevante no contexto do campo. Se o agronegócio cresce, isso pode levar à diminuição da população rural e ao aumento das periferias urbanas. Mesmo com esse embate, os povos do campo buscam a escola como meio de acesso ao conhecimento e educação, reforçando a ideia de que as escolas multisseriadas desempenham um papel crucial para a identidade dessas comunidades. É necessário que as políticas públicas reconheçam essas peculiaridades regionais e apoiem uma educação

que mantenha a identidade dos habitantes do campo.

Ao examinar o contingente de alunos matriculados em escolas multisseriadas, é possível ver que os estados da Bahia, Pará e Maranhão concentram a maioria dos alunos em turmas multisseriadas. No entanto, um olhar mais atento revela que houve um aumento no número de escolas, matrículas e professores em sete estados do Nordeste e três do Norte, enquanto o número de escolas está diminuindo em outras regiões, como resultado do crescimento do agronegócio no Centro-Oeste e no Sul do país.

Esse movimento pode ser resultado de vários fatores, incluindo mudanças sociais e políticas que transformam o cenário do campo brasileiro. O agronegócio, que busca aumentar a produtividade, tende a diminuir a presença da agricultura familiar, o que, por sua vez, pode alterar os dados estatísticos tanto sobre as escolas multisseriadas quanto sobre o número de alunos que as frequentam.

Com essa dinâmica em evolução, a educação oferecida no campo deve considerar as especificidades locais para atender às necessidades dos alunos que frequentam escolas rurais. Contudo, a construção de uma escola voltada para o campo e para a população rural ainda é um processo em andamento, que requer uma abordagem pedagógica sensível às complexidades do ambiente, cultura e sociedade do campo. A escolarização e a formação de professores que compreendam essas nuances são essenciais para uma educação rural que respeite e valorize a identidade dos povos do campo.

A pesquisa enfatiza a importância de investigações educacionais que exponham a situação do campo, destacando que ele está em constante movimento e evolução. Para os habitantes rurais, uma escola de qualidade, que respeite sua cultura e seja acessível no lugar onde vivem, é essencial para preservar sua identidade e história.

Sobre a distribuição dos docentes em escolas multisseriadas, a maior parte está concentrada nos estados da Bahia, Pará e Maranhão. No entanto, ao examinar a formação escolar desses docentes, observa-se uma mudança significativa no cenário nacional, indicando uma maior presença de professores com ensino superior. Nas regiões Norte e Nordeste, a maioria dos professores tem formação até o nível médio, enquanto nas regiões Sul e Sudeste, há uma maior proporção de professores com ensino superior.

Mesmo com o crescimento no número de professores com formação superior, isso não necessariamente significa que eles estejam qualificados para as demandas específicas da Educação do Campo. Por isso, é necessário que as instituições de ensino superior ofereçam licenciaturas, especializações e formação continuada que contemplem a realidade rural. Essas ações são importantes para abordar as desigualdades educacionais que afetam o campo brasileiro.

A educação do campo se diferencia da educação nos centros urbanos4, seguindo um movimento sociocultural mais humanizado. Ela valoriza a pedagogia do ritual, do gesto e da memória coletiva, buscando a construção de matrizes humanistas para a emancipação humana. Esses elementos contrastam com a educação tradicional urbana, que muitas vezes segue uma abordagem mais formal e rígida.

Enquanto as escolas urbanas enfrentam desafios relacionados à superlotação, violência e desigualdade social, as escolas do campo enfrentam dificuldades ligadas ao isolamento, falta de recursos e dificuldade em atrair professores qualificados. No entanto, a educação do campo oferece oportunidades únicas para uma abordagem mais contextualizada e comunitária, enquanto a educação urbana pode oferecer maior acesso a recursos e diversificação de experiências. Em resumo, as diferenças entre educação urbana e do campo refletem as características distintas de cada ambiente. Ambas têm seus desafios e oportunidades, e a busca por uma educação equitativa e de qualidade deve considerar essas diferenças ao planejar políticas educacionais e estratégias de ensino.

A educação urbana e a educação do campo (ou rural) têm características distintas, que refletem os diferentes contextos em que se encontram. A diferença mais marcante está na infraestrutura e nos recursos disponíveis. Nas áreas urbanas, as escolas normalmente possuem melhor infraestrutura, com

laboratórios, bibliotecas, computadores e acesso à internet. Além disso, há mais atividades extracurriculares disponíveis para os alunos. Já nas áreas rurais, a escassez de recursos pode ser um desafio. Escolas no campo muitas vezes lutam com falta de energia elétrica estável, recursos tecnológicos limitados e poucas oportunidades para atividades extracurriculares. Outro aspecto importante é a distância e o acesso às escolas. Em áreas urbanas, os alunos geralmente têm fácil acesso às escolas devido à maior densidade populacional e a uma infraestrutura de transporte mais robusta. No campo, por outro lado, a distância entre as comunidades e as escolas pode ser significativa, o que implica longos trajetos para os alunos e, em alguns casos, desistências devido às dificuldades logísticas. A formação de professores também difere entre as áreas urbanas e rurais. Nas cidades, os professores têm mais oportunidades para formação contínua e desenvolvimento profissional, devido à proximidade com universidades e centros de treinamento. Já no campo, essa oferta é mais limitada, impactando a qualidade do ensino e a capacidade de atualização das práticas pedagógicas. No que diz respeito ao conteúdo curricular, as escolas urbanas tendem a seguir currículos padronizados e têm uma gama mais ampla de temas, refletindo a diversidade das cidades. Já nas áreas rurais, há um esforço crescente para adaptar o currículo ao contexto local, incorporando conhecimento tradicional, práticas agrícolas e a cultura da comunidade. Isso resulta em uma abordagem educacional mais flexível, com maior envolvimento da comunidade e dos pais, além de atividades que refletem a vida no campo. Ambas as configurações educacionais enfrentam desafios únicos. Nas áreas urbanas, problemas como superlotação, violência e desigualdade social podem prejudicar a qualidade do ensino. Nas áreas rurais, o isolamento, a falta de recursos e a dificuldade em atrair professores qualificados são desafios significativos. No entanto, a educação no campo também oferece oportunidades para uma abordagem mais personalizada e comunitária, enquanto a educação urbana pode proporcionar uma maior diversidade de experiências e recursos. Em resumo, a educação urbana e a educação do campo possuem suas próprias vantagens e desvantagens, e a busca por uma educação de qualidade para todos deve levar em consideração essas diferenças ao planejar políticas e estratégias de ensino. A integração entre escola e comunidade é mais forte nas áreas rurais, enquanto a infraestrutura e os recursos são mais presentes nas áreas urbanas. Ambas as realidades são importantes e requerem abordagens específicas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação significativa e inclusiva.

Um dos objetivos do Movimento Nacional de Educação do Campo é promover a educação de qualidade para a população rural, como prevê a Constituição de 1988. O movimento tem ações como o PRONERA, que busca assegurar a alfabetização e a educação fundamental para jovens e adultos em áreas de assentamentos da reforma agrária. Essas ações também incluem a formação adequada de profissionais da educação e programas de formação técnica e profissional para jovens e adultos em diferentes áreas.

Enquanto as escolas urbanas enfrentam desafios relacionados à superlotação, violência e desigualdade social, as escolas do campo enfrentam dificuldades ligadas ao isolamento, falta de recursos e dificuldade em atrair professores qualificados. No entanto, a educação do campo oferece oportunidades únicas para uma abordagem mais contextualizada e comunitária, enquanto a educação urbana pode oferecer maior acesso a recursos e diversificação de experiências.

Em resumo, as diferenças entre educação urbana e do campo refletem as características distintas de cada ambiente. Ambas têm seus desafios e oportunidades, e a busca por uma educação equitativa e de qualidade deve considerar essas diferenças ao planejar políticas educacionais e estratégias de ensino.

A educação urbana e a educação do campo (ou rural) têm características distintas, que refletem os diferentes contextos em que se encontram. A diferença mais marcante está na infraestrutura e nos recursos disponíveis. Nas áreas urbanas, as escolas normalmente possuem melhor infraestrutura, com laboratórios, bibliotecas, computadores e acesso à

internet. Além disso, há mais atividades extracurriculares disponíveis para os alunos. Já nas áreas rurais, a escassez de recursos pode ser um desafio.

Escolas no campo muitas vezes lutam com falta de energia elétrica estável, recursos tecnológicos limitados e poucas oportunidades para atividades extracurriculares. Outro aspecto importante é a distância e o acesso às escolas. Em áreas urbanas, os alunos geralmente têm fácil acesso às escolas devido à maior densidade populacional e a uma infraestrutura de transporte mais robusta. No campo, por outro lado, a distância entre as comunidades e as escolas pode ser significativa, o que implica longos trajetos para os alunos e, em alguns casos, desistências devido às dificuldades logísticas. A formação de professores também difere entre as áreas urbanas e rurais. Nas cidades, os professores têm mais oportunidades para formação contínua e desenvolvimento profissional, devido à proximidade com universidades e centros de treinamento. Já no campo, essa oferta é mais limitada, impactando a qualidade do ensino e a capacidade de atualização das práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao conteúdo curricular, as escolas urbanas tendem a seguir currículos padronizados e têm uma gama mais ampla de temas, refletindo a diversidade das cidades. Já nas áreas rurais, há um esforço crescente para adaptar o currículo ao contexto local, incorporando conhecimento tradicional, práticas agrícolas e a cultura da comunidade. Isso resulta em uma abordagem educacional mais flexível, com maior envolvimento da comunidade e dos pais, além de atividades que refletem a vida no campo. Ambas as configurações educacionais enfrentam desafios únicos.

Nas áreas urbanas, problemas como superlotação, violência e desigualdade social podem prejudicar a qualidade do ensino. Nas áreas rurais, o isolamento, a falta de recursos e a dificuldade em atrair professores qualificados são desafios significativos.

No entanto, a educação no campo também oferece oportunidades para uma abordagem mais personalizada e comunitária, enquanto a educação urbana pode proporcionar uma maior diversidade de experiências e recursos. Em resumo, a educação urbana e a educação do campo possuem suas próprias vantagens e desvantagens, e a busca por uma educação de qualidade para todos deve levar em consideração essas diferenças ao planejar políticas e estratégias de ensino. A integração entre escola e comunidade é mais forte nas áreas rurais, enquanto a infraestrutura e os recursos são mais presentes nas áreas urbanas. Ambas as realidades são importantes e requerem abordagens específicas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação significativa e inclusiva.

Essas iniciativas do Movimento Nacional de Educação do Campo e do PRONERA têm como objetivo abordar questões como analfabetismo, baixa escolaridade e distorção idade-série no campo, promovendo uma educação que reconheça a diversidade e a riqueza cultural dos povos do campo. Isso também se conecta com a luta por um modelo de educação que respeite as tradições e necessidades dos habitantes rurais, evitando a imposição de paradigmas urbanos que não se alinham com a realidade do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desempenha um papel fundamental na promoção da educação no campo no Brasil. Desde sua fundação na década de 1980, o MST tem sido um defensor persistente da reforma agrária e dos direitos dos trabalhadores rurais, mas sua atuação vai muito além da luta pela terra. A educação é um dos pilares essenciais na estratégia do movimento para promover a transformação social e a autonomia das comunidades rurais.

O MST percebe a educação como um meio para capacitar os trabalhadores rurais e suas famílias a desenvolverem suas habilidades, valores e consciência crítica. Através da educação, o movimento busca criar cidadãos conscientes, capazes de questionar estruturas opressivas e construir alternativas para um mundo mais justo e sustentável. Essa visão é refletida em suas ações, que englobam desde a criação de escolas até a formação de educadores.

Um dos principais projetos do MST no campo da educação é a criação de escolas em assentamentos e acampamentos rurais. Es-

sas escolas seguem uma proposta pedagógica alinhada aos princípios do movimento, destacando a importância da educação contextualizada, da cultura local e do trabalho cooperativo.
O currículo é voltado para as necessidades específicas da vida no campo, enfatizando aspectos como agroecologia, sustentabilidade e cooperação comunitária. Além das escolas, o MST promove programas de formação para educadores e lideranças comunitárias, conhecidos como cursos de formação em educação popular. Esses cursos são destinados a capacitar membros do movimento e simpatizantes a atuarem como educadores,
Manter o homem no campo é uma questão fundamental para o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade rural. Isso implica em adaptar as escolas para atender às necessidades específicas dessas comunidades, uma bandeira que o Movimento Nacional pela Educação do Campo tem levantado com persistência. A ideia de manter a população rural em sua terra natal, garantindo educação de qualidade e adaptada à realidade local, é uma discussão recorrente. Para isso, é preciso entender quem são as pessoas que compõem a população do campo, evitando generalizações e respeitando a diversidade que caracteriza esse contexto. Como apontado por Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a pluralidade de culturas e etnias no campo exige que as políticas públicas e práticas pedagógicas reconheçam e respeitem essa multiplicidade.
Essa abordagem inclusiva e sensível à diversidade é um princípio-chave para o Movimento Nacional pela Educação do Campo, que tem defendido, ao longo de mais de uma década, uma educação que reflita a variedade e a riqueza das comunidades rurais. Uma educação que desconsidere essa pluralidade não só é inadequada, mas também pode ser prejudicial ao tecido social do campo. Para ser eficaz, a educação no campo deve reconhecer e integrar essa complexidade, garantindo que cada grupo cultural tenha seu lugar na história e na formação das políticas públicas. Assim, a luta por uma educação que reflita a diversidade do campo deve continuar, assegurando um futuro que respeite e celebre a riqueza das comunidades rurais.
Concluindo, o estudo ressalta a importância das escolas multisseriadas e do Movimento Nacional pela Educação do Campo no esforço para oferecer educação de qualidade e respeitar a identidade cultural dos habitantes rurais. Ao explorar dados estatísticos e a distribuição geográfica das escolas, a pesquisa mostra como essas instituições são parte integrante do sistema educacional brasileiro, mesmo que frequentemente enfrentem desafios decorrentes de políticas públicas que não consideram as especificidades do campo.
O Movimento Nacional pela Educação do Campo, juntamente com iniciativas como o PRONERA, têm sido cruciais para a promoção de uma abordagem educacional que reconheça a diversidade das áreas rurais. A partir da década de 1990, o movimento redefiniu a maneira como a educação do campo é concebida, enfatizando a necessidade de uma pedagogia que reflita a realidade dos trabalhadores rurais e suas comunidades. O desafio agora é garantir que as políticas públicas apoiem uma educação que atenda a essa diversidade, evitando a concentração de alunos em áreas urbanas devido às políticas de nucleação.
A importância das escolas multisseriadas vai além da simples oferta de educação. Elas representam um espaço onde a cultura local é preservada, a memória coletiva é cultivada e os valores rurais são transmitidos para as gerações futuras. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que as instituições de ensino superior ofereçam formação especializada para os professores que atuam no campo, de modo a capacitá-los para responder às demandas únicas dessas comunidades. Além disso, as políticas públicas devem garantir recursos adequados para o funcionamento dessas escolas, evitando sua extinção.
Para enfrentar o avanço do agronegócio e as políticas de nucleação, a educação do campo deve ser fortalecida como uma ferramenta para empoderar os habitantes rurais e reforçar sua identidade. As comunidades rurais desempenham um papel vital na economia e na sustentabilidade do país, mas precisam de um sistema educacional que as

valorize e respeite sua singularidade. A resistência do Movimento Nacional pela Educação do Campo e suas alianças com outras organizações sociais demonstram a força de uma educação centrada no campo, comprometida com a justiça social e a equidade.

Com uma abordagem inclusiva e sensível à diversidade, a educação do campo pode se tornar um motor para a transformação social, fortalecendo as comunidades rurais e assegurando um futuro em que a riqueza cultural do campo seja preservada. O estudo sugere que, para alcançar esse objetivo, é essencial investir em políticas públicas que compreendam a complexidade do ambiente rural e promovam uma educação que valorize e celebre a identidade dos povos do campo. O caminho para uma educação mais justa e equitativa passa por reconhecer e respeitar essa diversidade, garantindo que a voz das comunidades rurais seja ouvida e integrada ao debate educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a pesquisa reafirma a importância das escolas multisseriadas e das iniciativas do Movimento Nacional pela Educação do Campo para a manutenção da identidade cultural e da educação de qualidade para os habitantes rurais. Os dados apresentados mostram que essas escolas desempenham um papel fundamental na formação inicial das crianças do campo, embora enfrentem desafios decorrentes de políticas de nucleação e do crescimento do agronegócio. Para superar essas barreiras, é crucial que as políticas públicas reconheçam as especificidades do campo e desenvolvam estratégias educacionais que respeitem a diversidade e as necessidades locais.

O Movimento Nacional pela Educação do Campo tem sido uma força vital para a defesa do direito à educação nas áreas rurais. Iniciativas como o PRONERA têm ajudado a abordar questões como analfabetismo e distorção idade-série, ao mesmo tempo em que promovem programas de formação para educadores do campo. No entanto, a complexidade do ambiente rural e a diversidade cultural exigem uma abordagem mais humana e inclusiva, onde a educação do campo não apenas forneça conhecimento, mas também contribua para a preservação da cultura e da história dos povos rurais.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam formação específica para os professores do campo, que reflita as realidades do ambiente rural. A luta por uma educação que respeite a diversidade e a complexidade do campo deve continuar, pois ela é essencial para a construção de um futuro em que as comunidades rurais possam prosperar sem perder sua identidade única. Com uma abordagem sensível às peculiaridades do campo, será possível garantir uma educação

que valorize e celebre a riqueza das comunidades rurais, promovendo um desenvolvimento mais sustentável e equitativo.

Em conclusão, a pesquisa reafirma a importância das escolas multisseriadas e das iniciativas do Movimento Nacional pela Educação do Campo para a manutenção da identidade cultural e da educação de qualidade para os habitantes rurais. Os dados apresentados mostram que essas escolas desempenham um papel fundamental na formação inicial das crianças do campo, embora enfrentem desafios decorrentes de políticas de nucleação e do crescimento do agronegócio. Para superar essas barreiras, é crucial que as políticas públicas reconheçam as especificidades do campo e desenvolvam estratégias educacionais que respeitem a diversidade e as necessidades locais.

O Movimento Nacional pela Educação do Campo tem sido uma força vital para a defesa do direito à educação nas áreas rurais. Iniciativas como o PRONERA têm ajudado a abordar questões como analfabetismo e distorção idade-série, ao mesmo tempo em que promovem programas de formação para educadores do campo. No entanto, a complexidade do ambiente rural e a diversidade cultural exigem uma abordagem mais humana e inclusiva, onde a educação do campo não apenas forneça conhecimento, mas também contribua para a preservação da cultura e da história dos povos rurais.

O MST, em sua atuação, representa um movimento orgânico, surgido das próprias demandas do campo, e que entende profundamente a riqueza cultural e a pluralidade do ambiente rural. Ao incentivar a criação de

escolas em assentamentos e acampamentos, e ao estabelecer parcerias com universidades e centros de formação, o movimento oferece um modelo educacional que respeita a realidade do campo e busca capacitar seus habitantes.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam formação específica para os professores do campo, que reflita as realidades do ambiente rural. Além disso, é necessário incentivar a produção de materiais didáticos e recursos pedagógicos que contemplem as particularidades do campo e promovam o conhecimento de maneira contextualizada e relevante para essas comunidades. A luta por uma educação que respeite a diversidade e a complexidade do campo deve
continuar, pois ela é essencial para a construção de um futuro em que as comunidades rurais possam prosperar sem perder sua identidade única.

Com uma abordagem sensível às peculiaridades do campo, será possível garantir uma educação que valorize e celebre a riqueza das comunidades rurais, promovendo um desenvolvimento mais sustentável e equitativo. É necessário um esforço conjunto entre movimentos sociais, instituições educacionais, governo e sociedade para criar uma estrutura educacional que não apenas eduque, mas que também preserve a cultura e o modo de vida dos habitantes do campo, dando-lhes as ferramentas para um futuro de autonomia e dignidade. Assim, a educação no campo pode se tornar um agente de transformação, promovendo justiça social e um desenvolvimento que respeite a diversidade do Brasil rural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL, MEC/INEP/Deed. Censo Escolar de 2012. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, 2012.

BRASIL. Resolução CNE nº 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, RoseliSalete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

FERNANDES, Bernardo Monçano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) Educação do campo:
campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

HAGE, S. Mufarrej. (2006). A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade:
desafios ecompromissos manifestos. Caxambu: ANPED. CD ROM.

KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (Orgs) Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília/DF:
2002. Coleçãopor uma Educação do Campo, n. 4.

LACERDA Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In:
SANTOS et al (Orgs). Memória e história do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais. 2 ª edição.São Paulo/SP: Cortez, 2002.

MUNARIM, A. et al (Orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas.
Florianópolis/SC: Editora Insular, 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. Fragmentos de Cultura. Goiânia, v. 16, n. 11/12, nov./dez. 2006. p. 867- 883.

PANTEL, Kamila Farias. Escola Multisseriada Espaço de Relações. 2011. Disponívelem: < http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>Acesso em: 10 out. 2012, 9h 5 min.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Retirado do site www. gepec.ufscar.br. acesso em 23 de junho de 2012.

VEIGA, José Eli da. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR, ESCOLAR E CLÍNICO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA

RESUMO
A presente pesquisa busca compreender a integração entre família, escola e terapeutas no acompanhamento da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Na infância, a presença do TEA pode indicar um desafio para os principais ambientes de desenvolvimento da criança, especialmente quanto às necessidades inclusivas de socialização e aprendizagem. Nesse sentido, este estudo teve como finalidade investigar a relação entre a família, escola e clínica no contexto da inclusão de crianças com TEA. O Transtorno do Espectro Autista é uma condição que tem sido cada vez mais encontrada nos consultórios pediátricos e a abordagem da criança portadora deve ser realizada de forma multidisciplinar e relacionada a assistência e orientação familiar. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) salienta que o TEA é identificado por comunicação e interação social deficientes, relacionamentos escassos, estereotipias, interesses e padrões de comportamento restritos. O autismo não tem etiologia completamente estabelecida e sua ocorrência é associada tanto a fatores genéticos, quanto a fatores ambientais. Considerando tais aspectos, o enfoque principal desta pesquisa é propiciar informações claras e objetivas no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Diagnóstico; Intervenções; Acompanhamento Especializado; Potencial Para Aprender.

ABSTRACT
This research seeks to understand the integration between family, school and therapists in the monitoring of children with Autistic Spectrum Disorder - ASD. In childhood, the presence of ASD may indicate a challenge to the child's main developmental environments, especially regarding the inclusive needs of socialization and learning. In this sense, this study aimed to investigate the relationship between family, school and clinic in the context of inclusion of children with ASD. Autistic Spectrum Disorder is a condition that has been increasingly found in pediatric offices and the approach to the child with the disorder must be carried out in a multidisciplinary way and related to assistance and family guidance. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) points out that ASD is identified by poor communication and social interaction, poor relationships, stereotypes, restricted interests and behavior patterns. Autism does not have a completely established etiology and its occurrence is associated with both genetic and environmental factors. Considering these aspects, the main focus of this research is to provide clear and objective information with regard to Autism Spectrum Disorder.

KEYWORDS: Autism; Diagnosis; Interventions; Specialized Monitoring; Potential to Learn.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é uma condição relacionada ao desenvolvimento do cérebro que afeta a forma como uma pessoa percebe o mundo e se socializa. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) determina o autismo como um distúrbio do desenvolvimento neurológico existente desde a infância, manifestando dificuldades nas áreas sociocomunicativa e comportamental. Esses sinais facilitam o isolamento da criança, enfraquecendo sua comunicação, em vista disso o acompanhamento familiar juntamente com o apoio da escola é indispensável para o encaminhamento clínico, para que haja o diagnóstico de um profissional especializado e uma intervenção precoce na vida da criança autista.

Segundo Serra (2010), na concepção terapêutico e educacional, considera-se que a intervenção prévia da criança com TEA, antes dos cinco anos de idade, pode trazer muitos benefícios com relação ao seu desenvolvi-

mento.
A escolha do tema justifica- se pela busca em compreender a importância da participação da família, escola e clínica no acompanhamento de crianças com autismo.
O objetivo geral está focado em refletir a importância da integração entre família, escola e clínica para o desenvolvimento da criança com TEA. Enquanto os objetivos específicos devem avaliar as principais características do autismo, trazendo o conceito e evolução histórica deste distúrbio em seus aspectos clínico, psicológico e educacional, dando noções sobre o problema a ser enfrentado e trabalhado pelos professores, no que compete à sua atividade no âmbito escolar.

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As pesquisas referentes ao autismo iniciaram com Leo Kanner, um psiquiatra americano que, em 1942, descreveu por meio de um artigo, a condição de 11 crianças consideradas especiais, abordando o autismo sob o nome "distúrbios autísticos do contato afetivo". Assim, ele parte da hipótese de que este quadro se identifica por um autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalia. Kanner também observou que os sintomas surgiram muito precocemente (desde o nascimento), sugerindo até que as crianças autistas poderiam ter um bom potencial cognitivo e até mesmo certas habilidades especiais, como uma memória mecânica (BOSA, 2000).
Com o passar do tempo, outros pesquisadores também foram desenvolvendo seus estudos partindo da concepção de Kanner com algumas modificações, como por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Essa ideia do déficit cognitivo vem sendo reforçada por muitos estudiosos até os dias atuais.
Compreender as particularidades do autismo e suas consequências, assim como aceitar o fato de conviver com uma criança com TEA é um fator determinante para que o diagnóstico seja realizado de forma precisa, e para que ações de ajuda social possam ser dirigidas às estas crianças, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento profissional assim como escolar.
Vejamos agora a evolução do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:
O DSM-I: o autismo surgiu no DSM-I como um indício da "Reação Esquizofrênica, tipo infantil", condição na qual são identificadas as reações psicóticas em crianças com expressões autísticas (APA, 1952). Portanto, na primeira publicação do DSM o autismo não é exposto como uma entidade nosográfica, ou seja, é descrito como uma reação esquizofrênicos do tipo infantil.
O DSM-II: nesta publicação o termo "reação" desaparece (APA, 2002, pág. 23), a categoria passa a ser descrita como "Esquizofrenia do tipo infantil", mantém o comportamento autístico como uma das manifestações de esquizofrenia na infância, ou seja, o autismo permanece sendo um sintoma. (APA, 1982).
DSM-III: nessa edição é criada a classe diagnóstica "Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD", o autismo passa a ser nomeado "Transtorno Autístico". O diagnóstico de "Esquizofrenia tipo infantil" desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância (APA, 1987). A partir daí, "o autismo se transforma num diagnóstico convencional na prática psiquiátrica, tornando-se mais comum ainda nos anos seguintes." (R. R. GRINKER, 2010, pág.120).
O DSM-IV: na quarta edição do Manual (1994) e sua revisão (2002), o autismo se mantém como entidade nosográfica de referência para novas classificações de TGD, dos quais passam a fazer parte além do Transtorno Autista (desenvolvimento comprometido da interação social e da comunicação), o Transtorno de Rett (desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida), o Transtorno Desintegrativo da Infância (regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos dois anos de desenvolvimento aparentemente normal) e o Transtorno de Asperger (comprometimento grave e persistente da interação social e no desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.), todos esses sob o amparo dos, agora nomeados, Transtornos.
O DSM-V: nesta última e atual edição o autis-

mo é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento identificado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, essas três expressões são consideradas fundamentais para o diagnóstico. A nova descrição facilitou a identificação dos sinais de autismo, seja por profissionais ou familiares. O diagnóstico prévio é essencial para que venha a ser feito as intervenções necessárias. Segundo o manual o TEA pode ser classificado em três níveis: Grau leve (Nível 1), Grau moderado (Nível 2) e Grau severo (Nível 3):

Nível 1 – Grau Leve: Necessidade de pouco apoio

Com relação à interação e comunicação social, apresentam prejuízos (respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro), mas não necessitam de tanto suporte.

Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade para trocar de atividade, independência limitada para autocuidado, organização e planejamento.

Nível 2 – Grau Moderado: Necessidade de apoio considerável

Apresenta um déficit notável na comunicação oral e não oral;

Parâmetros restritos e repetitivos de conduta, impulso ou ação, expressados por mobilidades, falas e manuseio de objetos de modo repetitivo e/ou padronizado e persistência em rotina, evitando mudanças.

Nível 3 – Grau Severo: Necessidade de muito apoio

Apresenta severos prejuízos na comunicação verbal e não verbal;

Imensa dificuldade em lidar com mudanças na rotina e grande nível de estresse e resistência para mudar de foco ou atividade.

A Importância Do Acompanhamento Familiar Da Criança Autista

A família exerce um papel primordial na vida da criança autista. Quando pensamos na criação e desenvolvimento saudável de qualquer criança, rapidamente nos reportamos a função do ambiente familiar e de todos os adultos envolvidos no seu cuidado. Isso não é diferente quando se trata da realidade de crianças com TEA, que necessitam de todo auxílio, suporte e afeto, assim como qualquer outra criança (SILVA, 2019).

Quando se trata da criança com TEA, fica evidente a participação da família no momento em que há a compreensão de que as intervenções só têm o efeito desejado quando são sustentadas em todos os ambientes que a criança com TEA vive.

O sentimento familiar com relação a criança autista é intermitente e pode oscilar entre a aceitação e a negação. Por exemplo, comparar a evolução do filho com as demais crianças, evidenciando apenas o que ele não consegue realizar, ignorando o quanto ele já avançou. A carência da troca afetiva e de comunicação, costuma ser um obstáculo, uma vez que os autistas apresentam dificuldades específicas para compreender os sentimentos. Eles demonstram não ter sentimentos, mas, na verdade, esse comportamento parece ser resultado da incapacidade cognitiva (PETEER, 1998, apud SERRA, 2010).

Conforme Silva (2019), é primordial para a criança autista constituir vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos para que as atividades recomendadas estejam ligadas às necessidades e particularidades de cada criança, pois, embora o ambiente escolar receba crianças que apresentem a mesma condição especial, cada uma tem o seu ritmo, personalidade e um padrão de rotina que deve ser respeitado de modo a propiciar o melhor desempenho possível da aprendizagem.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA VIDA DA CRIANÇA AUTISTA

A Lei nº. 12.764/12, reputada como a lei do autismo é o resultado de uma luta alcançada por uma mãe de um autista, Berenice Piana, que enfrentou muitos obstáculos e sofreu muito preconceito ao tentar incluir seu filho no ambiente escolar. Esta mãe estudou sozinha sobre o caso e criou um projeto que virou lei e foi ratificada no ano de 2012. Entre todos os benefícios que essa lei proporciona a criança autista, está o direito a um acompanhamento especializado. No seu Art. 2º, a lei determina que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL,

2012, Art.2º).
É fundamental salientar que, conforme a Constituição brasileira de 1988, o Estado deve garantir os direitos das pessoas com deficiência e seu atendimento apropriado. Todavia, um atendimento consciente e compromissado não deve ocorrer apenas no ambiente escolar.
A escola é o único ambiente social que compartilha com a família a responsabilidade de educar. Ela beneficia a relação entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, proporcionando a oportunidade de comportamentos mais socializadores.
A inclusão educacional no Brasil é um movimento político, cultural, social e pedagógico que pretende assegurar o direito de todos os alunos de estar juntos, aprendendo e participando (Brasil, 2007). A Política Nacional de Educação Especial na visão da Educação Inclusiva (2008), define que os autistas e pessoas com deficiências e altas habilidades/ superdotação devem ser inseridas na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.
O AEE tem por objetivo identificar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que derrubem os obstáculos para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando as suas necessidades específicas. As atividades aplicadas nas salas de AEE devem diferenciar-se daquelas desenvolvidas na sala de aula comum, de maneira a complementar o processo de aprendizagem da criança autista, pois só a inclusão não é suficiente para que ocorra de fato o processo de ensino e aprendizagem significativa da criança com TEA.

A Inclusão Da Estrutura TEACCH Na Educação
A proposta de tratamento TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação de Autistas e Comunicação Criança Deficiente) – se desenvolveu a partir de um grupo de profissionais do departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte em Chapell Hill, Estados Unidos, para atender crianças com autismo no final da década de 60.
O programa educacional TEACCH baseia-se em princípios que consideram os interesses e facilidades dos alunos, apoia-se em uma avaliação processual e cuidadosa, trabalha com a assistência na compreensão dos significados e com as dificuldades resultantes do déficit na compreensão e presta serviços contando com o apoio dos pais.
Segundo Tulimoschi (2001), o programa TEACCH defende a facilidade que os autistas possuem na assimilação das informações visuais, tornando o ambiente claro e previsível. Para tanto, programa-se de acordo com a organização da área física (ambientes sinalizados, organizados e estruturados, destinados a cada atividade.); sinalização dos ambientes, clarificando-os visualmente; apoio na previsibilidade da rotina (com o uso de "agendas" indicadoras visualizadas sob a forma de cartões, figuras, fotos ou objetos).
A experiência do TEACCH mostra que quanto mais o aluno compreende o que deve ser feito, quanto trabalho vai ser realizado, o que vem em seguida, e o conceito de fim, a sua produtividade aumenta satisfatoriamente, já que o sistema de trabalho que é utilizado clarifica a compreensão de toda a atividade.
No Brasil o programa TEACCH foi implantado primeiramente no Centro TEACCH Novo Horizonte em Porto Alegre/RS, em 1991, e depois pelas AMAs (Associação de Amigos do 33 Autista) e mais recentemente por algumas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcional). O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado. O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente.
A filosofia do programa TEACCH tem como objetivo principal ajudar a pessoa com autis-

mo a se desenvolver da melhor maneira, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Aliás, independência é uma das principais preocupações do modelo TEACCH na ideia de que quanto menos a pessoa ficar monitorada por alguém, melhor para sua autonomia e qualidade de vida (FONSECA; CIOLA, 2014).

Definir áreas específicas para tarefas de aprendizado específicas, identificar com clareza os limites e fazer materiais facilmente acessíveis ajudam os alunos a saberem de forma independente onde devem estar e onde obter seus próprios materiais (FONSECA; CIOLA, p. 21, 2014)

Sendo assim, os professores não têm de estar constantemente repetindo instruções verbais ou lembrando as instruções repetidamente, causando menos confusão de informações.
É desta forma que os princípios norteadores se organizam na prática, dando ao ambiente a força que precisa ter para formar conceitos, informar, dar instruções e organizar a vida dessa pessoa desde a primeira infância.

As Instituições De Atendimento Aos Autistas
Para determinar se uma criança é autista é necessário o diagnóstico de profissionais especializados por meio de análises da criança e conversa com pais e familiares. No primeiro ano de vida é possível observar alguns sinais, tais como pouco contato visual, hipersensibilidade a determinados barulhos, ausência de balbucio ou gestos, não atender pelo nome ao ser chamado, seleção de alimentos, atraso para engatinhar, andar e falar.
O médico especialista fará a análise fundamentado no diálogo com pais e na verificação dos sinais de acordo com o DSM-V. Não há exames laboratoriais que atestem o autismo, uma vez que o diagnóstico é realizado através da observação da criança em diferentes ambientes., inclusive na escola onde o relatório do professor é indispensável para identificar o TEA.

A AUMA
Associação dos Amigos da Criança Autista (AUMA) é uma entidade assistencial, sem fins lucrativos, fundada na cidade de São Paulo, em 25 de Janeiro de 1990, que tem como objetivo maior criar programas educacionais de adaptação social de crianças autistas.
Nasceu da dificuldade da Sra. Eliana Rodrigues Boralli em encontrar vaga para sua filha autista. No início, foi tudo muito difícil. Os trabalhos foram desenvolvidos três meses na residência da Sra. Eliana. Depois, uma sala foi cedida em outra entidade (Auta de Souza) e, posteriormente, através da Campanha "Pingo de Gente" da Lorenzetti, adquiriu-se a sede própria. Em fevereiro de 1993, a Associação iniciou seu trabalho na sede localizada à Rua Félix Pacheco, 91, no Alto de Santana – São Paulo, entretanto, esta sede tornou-se pequena porque as crianças cresceram e o número de atendimento aumentou. Hoje, a sede localiza-se à Rua César Zama, 257 no bairro de Santana, em uma área de 3.000 m2, carinhosamente conhecida como "O recanto dos Tuins", área esta que foi concedida pelo Estado, através de um decreto assinado pelo governador Dr. Geraldo Alckmin.
Depois de ter transposto parte das dificuldades, a AUMA realiza inúmeras atividades do seu programa de atendimento social e entre elas estão:
atendimento de orientação, encaminhamento e treinamento de familiares;
treinamento e orientação de profissionais interessados e estudantes;
esclarecimento à comunidade em geral, através da divulgação da temática autismo e atendimento educacional de crianças e adolescentes autistas, um atendimento com todas as características de escola, onde os resultados poderão servir para pesquisas futuras e, acima de tudo, uma escola onde as crianças são vistas e compreendidas como alunos, uma escola onde a intervenção ocorre na pessoa e não somente no autismo (VARELLA, 2014).

A FADA
A Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Autista (FADA) é uma instituição que tem como principal meta estimular crianças, jovens e adultos autistas no desenvolvimento de suas habilidades físicas e emocionais,

além de incentivar sua socialização e potencial cognitivo, buscando promover o crescimento do ser humano como um todo.
Fundada em 1988 por pais de crianças autistas, a partir de um terreno doado pelo empresário Eugênio de Andrade Martins, a FADA foi criada para ser um ambiente terapêutico que trabalha as várias necessidades dos autistas, respeitando suas limitações e seu tempo. Em 20 anos de existência, a instituição construiu uma sólida estrutura e para mantê-la busca constantemente parceiros, pessoas físicas e jurídicas, para colaborar na sustentação deste trabalho social. A FADA está localizada no município de Cotia, bairro do Gramado, na altura do Km 20,5 da Rodovia Raposo Tavares, junto ao Rodoanel Mario Covas, no estado de São Paulo (TULIMOSCHI, 2001).
O Centro Pró-Autista
O Centro Pró-Autista é uma ONG (organização não governamental) sem fins lucrativos, criada com o objetivo de orientar e apoiar o autista e seus familiares, promovendo a maior autonomia possível ao paciente nos aspectos sociais e pessoais. Para tanto, propõe-se a atender portadores de Autismo de todas as idades e nos mais variados graus de severidade, fornece atendimento clínico e educacional especializados, troca informações e protocolos com centros de excelência, divulga pesquisas e cursos na área e capacita profissionais, entre outros.
A instituição foi fundada em 04 de abril de 2000 e tem sede em São Paulo. Dirigida pelo Médico Neurologista, Psiquiatra e Psicanalista Wanderley Domingues, o Centro mantém intercâmbio regular com outras instituições do gênero, nacionais e estrangeiras. Também realiza eventos em que participam cientistas de renome internacional, assim como organiza cursos e seminários. Tais atividades têm o propósito de ampliar e estimular o conhecimento sobre o autismo, sendo dirigidas a especialistas, equipes para-médicas, estudantes das áreas de saúde e familiares de pessoas autistas (TULIMOSCHI, 2001).

As APAES
A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), é uma entidade sem fins lucrativos que nasceu na década de 50 do século XX para suprir a lacuna deixada pela educação brasileira no que se referia à escolaridade de pessoas com deficiências.
Consolidou-se nos 40 anos seguintes apresentando-se como escola especial regulamentada pelas Secretarias da Educação, com regimento interno e projeto político-pedagógico. A missão das APAES foi, ao longo do tempo, garantir o direito das pessoas especiais ao tratamento específico às suas necessidades de saúde e educação, traduzindo-se no sentido de reabilitação. Sendo assim, a APAE garante, ainda hoje, um serviço multidisciplinar aos alunos com necessidades educacionais especiais, onde se incluem pessoas com autismo. No entanto, ainda que pessoas com autismo existam na grande maioria das APAES, é comum ainda a falta de atendimentos e esclarecimentos sobre a síndrome, situação que acompanha a história da educação especial no Brasil.
O apoio aos alunos com autismo de forma sistematizada nas APAES teve início em 1991 quando a APAE de Pirassununga (SP) resolveu criar um departamento de avaliação, diagnóstico e atendimento psicopedagógico para os alunos daquela entidade. Até então, o Brasil ainda não tinha ouvido falar de ensino estruturado, PECS, ABA ou TEACCH no universo das APAES. A partir de então, criou-se um serviço de orientação extensivo a todas as APAES do Estado de São Paulo, interessadas em criar uma nova política de atendimento dentro da proposta do modelo TEACCH. Foi a partir deste momento que os alunos com autismo puderam ter para si, uma proposta educacional que olhasse para as necessidades individuais (a partir de um PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional/Individual) e que considerasse as particularidades do autismo.
Em 1993, o movimento apaeano viu nascer o CEDAP – Centro de Estudos e Desenvolvimento do Autismo e Patologias Associadas, APAE unidade II de Pirassununga (SP), o primeiro centro específico para o atendimento das desordens do espectro autista em instituições congêneres. Com equipe especialmente treinada, capacitada e sede própria, o CEDAP garantiu-se como pioneiro na tarefa de trazer autistas para as APAES. No entanto, como estas são regulamentadas por um

regimento interno individual, não há como estabelecer uma uniformidade nos atendimentos e nem como cobrar, de forma direta, que se siga este ou aquele modelo. Existe uma filosofia e uma proposta padrão que as guiam, ordenadas pela Federação Nacional das APAES, mas as diferenças existem e relacionam-se, em grande parte, com aspectos administrativos e com as concepções de trabalho (TULIMOSCHI, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada verificou-se que a inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença em sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, de modo a superando as dificuldades. Ao ser diagnosticado o TEA, é primordial que a criança tenha o apoio da família, escola e profissional especializado a fim de que se possa desenvolver um trabalho eficaz no processo de ensino e aprendizagem da criança autista.

Como se viu ao longo do que foi abordado neste trabalho, a parceria entre família, escola e profissional competente é de fundamental importância para o progresso e inclusão social da criança com TEA. Deste modo para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito é essencial a colaboração da família.

A atuação dos professores, quando executada por ações pedagógicas apropriadas, contribui com o desempenho da criança autista, todavia, é necessário que professor seja flexível quanto a sua metodologia e seja consciente de que a criança com TEA aprende em seu tempo e possui habilidades para alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, acredita-se que este estudo possa somar com outros estudos desenvolvidos acerca do Autismo, uma vez que resume de uma maneira objetiva as principais características desse distúrbio, buscando resgatar a importância de uma educação de qualidade e adaptada aos autistas. Pode-se até dizer que existem tentativas de desenvolver o processo de inclusão desses alunos, porém, talvez a forma como esta introdução esteja sendo feita não apresenta ainda resultados efetivos.

Muitas intervenções precisam ser realizadas para que as crianças com TEA possam realmente interagir e desenvolver um aprendizado significativo, que desperte nela essa independência e um desenvolvimento tão almejados por seus pais e educadores.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

_____. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSMIII). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 1980.

_____. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSMIV) Arlington, VA: American Psychiatric Association, 1994.

_____. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSMV) Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2015

BOSA, C. y CALLIAS, Maria. Autismo: Breve Revisão De Diferentes Abordagens. Psicol. Reflex. Crit., vol.13, no.1, 2000, p.167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/?lang=pt. Acesso em 05/02/2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

CUNHA, Eugênio. Autismo E Inclusão: Psicopedagogia E Práticas Educativas Na Escola E

Na Família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana de Cássia. Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 1° edição.
Book Toy, 2014.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. Classificação Estatística Internacional De Doenças E Problemas Relacionados À Saúde. CID-10. São Paulo: EDUSP; 2000.

PACHECO, José (Org.). Caminhos Para A Inclusão: Um Guia Para O
Aprimoramento Da Equipe Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SERRA, Dayse. Autismo, Família e Inclusão. Polêmica, Revista Eletrônica, v. 9, nº 1,
p. 40-56, jan./mar. 2010. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693. Acesso em 05/02/2023.

SILVA, Micheline and MULICK, James A. Diagnosticando O Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais E Considerações Práticas. Psicol. cienc. prof. [online]. 2009, vol.29, n.1 [cited 2020-10-01], pp.116-131.

TULIMOSCHI, M.E.G.F. Desenvolvendo Interações Entre Crianças Autistas E Suas Mães E/Ou Cuidadoras A Partir Do Treinamento Domiciliar No Programa TEACCH, 2001.

VARELLA, Draúzio. Transtorno do Espectro Autista (TEA), Doenças e Sintomas. Revista Eletrônica UOL. Publicado em 30 de Jan. 2014. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autistatea/. Acesso em: 12/02/2023.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR:CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NO PPP EM ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

VANESSA DOMINGOS DUARTE

RESUMO:
O presente artigo sugere a discussão dos desafios da gestão democrática do ensino dentro do seu contexto institucional e o papel social desempenhado pela escola pública, de modo que se possa obter um novo olhar sobre os fatores que necessitam ser refletidos tanto pelo gestor como pela comunidade escolar envolvida, na busca da promoção efetiva do ideal democrático, uma vez que o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público no âmbito legal garante que o princípio de democratização do ensino se consolide como prática concreta. Para tanto, cabe compreender os limites e as possibilidades da lei, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares. Essas mesmas práticas que se quer comprometidas com o aumento da qualidade social que se deseja inaugurar, seja sob a forma de um dos seus principais instrumentos, destacando-se o PPP.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Escola Pública. Projeto Político-Pedagógico

INTRODUÇÃO

O Princípio da Gestão Democrática na educação foi instituído na constituição de 1988, como aponta a literatura, com avanços e retrocessos ao longo do tempo. Como princípio constitucional a Gestão Democrática, referida no inciso VI do artigo 206, foi fixada de maneira específica e genérica ao mesmo tempo uma vez que o texto o define como válido apenas para o ensino público, restringindo assim seu alcance, e na forma da lei, deixando em aberto sua regulamentação e, portanto, sua disputa.

Esta ambiguidade na maneira como a definição constitucional estabeleceu a forma e o conteúdo da gestão democrática do ensino parece corresponder à intensidade das disputas políticas que tanto marcaram o período militar. Percebe-se assim, de saída, o quanto este importante princípio constitucional se caracteriza por uma contradição interna que expressa, ao mesmo tempo, as disputas políticas entre os diversos grupos sociais em torno da Educação e a demanda por mais democracia, por mais participação da sociedade na gestão do Estado.

Conforme a Administração empresarial avançava sobre as instâncias públicas das instituições do Estado durante o regime ditatorial, a administração educacional parece ter perdido cada vez mais espaço e autonomia. Os pressupostos da concepção administrativa capitalista foram então se estabelecendo na estrutura estatal definindo novas dinâmicas nas relações de poder, bem como reforçando práticas históricas como o clientelismo que, de certa maneira, nos acompanha desde o período colonial.

Se a Democracia pode ser definida como o faz a concepção liberal capitalista, como um sistema de gestão pautado na representatividade e na definição e gestão jurídica de direitos individuais, podemos considerá-la, de outro modo, como um movimento, uma dinâmica em que as pessoas são compreendidas de maneira muito mais ampla que não somente indivíduos. A Democracia assim nos permite pensar os indivíduos como parte de um todo, como sujeitos de seus próprios direitos e, desse modo, nos apegamos muito mais às possibilidades da Democracia do que em possíveis definições já consolidadas, o que parece ser mais condizente com a própria natureza ética da Educação.

É neste contexto geral que analisa-se o caso de duas escolas públicas paulistas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental e médio, destacando possíveis conexões, avanços e retrocessos resultantes da instituição do princípio da gestão democrática na constituição de 88. Tendo como apoio a literatura sobre o tema, buscarei estabelecer as mediações devidas entre a realidade da escola e as ações tomadas pelo poder público, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos da gestão democrática próprios do âmbito escolar, como Associação de

Pais e Mestres, Projeto Político Pedagógico e Conselho Escolar.

O AVANÇO DO MODELO EMPRESARIAL DE ADMINISTRAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Numa tentativa de compreensão do modelo empresarial de administração sobre o sistema educacional brasileiro, Rosar (1999) ilustra o cenário que envolveu essa realidade: na área da educação, foi possível apreender uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o "modelo" de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram introduzidos os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção. A avaliação de desempenho dos professores e alunos vinculada à concepção estrutural de currículo são manifestações concretas dessa progressiva homogeneização entre o trabalho no setor público e privado na esfera escolar. Experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso.

A autora ressalta que na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista foi ampliado, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática. No entanto, esse marco legal e histórico não logrou alcançar regulamentações que garantissem, no cerne de uma nova LDB e de um Plano Nacional de Educação, oferecer materialidade suficiente aos avanços conquistados.

Sob a ótica do "modelo democrático atualizado", a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político manifesta-se no campo educacional de uma forma descentralizadora e homogeneizante:

> Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo, segundo a lógica neoliberal, configura-se uma escola municipalizada e "administrada de forma democrática com a participação da comunidade", que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção da qualidade total. Também sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia deve corresponder um processo de descentralização, portanto o ensino fundamental deve ser municipalizado e as escolas devem ser autônomas, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, concentrar recursos no governo central, destinando-os às operações financeiras de expansão do capitalismo financeiro, enquanto tornam-se cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos, que, na realidade, vão progressivamente sendo privatizados, sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias, de sistemas de cooperativas etc. (ROSAR, 1999, p.168)

O caráter do projeto educacional em atividade, como se vê, não dialoga àquele que os setores progressistas defenderam como ideal para a elaboração da LDB e também do Plano Nacional de Educação. Dentro das possibilidades apresentadas no texto para a redefinição das estruturas de poder hegemônico, cabe enfatizar a ideia da elaboração de um projeto político-pedagógico que perpasse organicamente os três níveis de ensino, assim, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.

Trata-se, portanto, de expandir a capacidade de produzir e administrar coletivamente a implementação de projetos, principalmente, no âmbito das universidades mais diretamente responsáveis pela formação do educador, que ampliem a participação dos docentes do Ensino Fundamental e Médio, possibilitando a criação de redes de grupos de estudo e de trabalho pedagógico integrado, de modo que possa se fortalecer a condição de resistência à ideologia das políticas

educacionais em curso, ao mesmo tempo em que se elaboram as formas e os conteúdos alternativos, simultaneamente.

Desse modo, o conceito de gestão democrática compreende uma redefinição das estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam estar adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que defina, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais. Em outras palavras, estabelecer uma maneira de se aprovar e implementar um Plano Nacional de Educação que permita concretizar um sistema educacional que seja:

Financiado integralmente com recursos públicos;

Administrado pela conjugação de formas de gestão, em que os segmentos da sociedade implicados no seu funcionamento sejam também os seus gestores;

Avaliado pela sua capacidade de realizar os objetivos em relação à educação básica das classes populares, assegurando-lhes a possibilidade real de progressão no sistema educacional, no âmbito do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Portanto, as ênfases apresentadas ao longo do texto referido, no que tange à dialética entre a concepção teórica e a prática da gestão democrática, problematiza a necessidade de um novo projeto de educação para o Brasil, fortalecido em termos teóricos e práticos e atrelado ao movimento dialético e contraditório que vivenciamos no cotidiano da luta pela garantia de seu caráter social, democrático e plural.

CONSTITUIÇÃO DE 88 E LDB, RESTRIÇÕES E POSSIBILIDADES

Os embates políticos em torno da educação brasileira que se deram durante a ditadura militar culminaram nas mobilizações, debates e conquistas que setores progressistas conseguiram levar adiante durante o processo de redemocratização do país. Ainda que se possa identificar uma série de elementos que significaram retrocessos diversos no que diz respeito à formulação de leis, e a efetivação de políticas públicas para a educação do período pós-ditadura, é importante que consideremos também os avanços democráticos obtidos pela sociedade.

A instituição do Princípio da Gestão Democrática do ensino na constituição de oitenta e oito representou assim umaimportante conquista da sociedade civil frente aos grupos hegemônicos que, de uma maneira ou de outra, sempre estiveram em posição privilegiada de influenciar as tomadas de decisão do poder público. Assim, devemos lembrar que ao mesmo tempo em que a lei como síntese de perspectivas contrárias não basta por si mesma, ou seja, não garante em absoluto a efetivação de suas potenciais consequências, ela pode consolidar um ponto vital a partir do qual a luta e as disputas irão prosseguir.

É neste sentido que Adrião e Camargo afirmam que “uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.63,) o que constata a importância, além do ineditismo, da gestão democrática como princípio orientador da educação brasileira no documento constitucional. Como resultado da disputa entre setores progressistas e conservadores sobre como a nova constituição definiria a gestão da educação nacional, como se sabe, prevaleceu a perspectiva democrática do primeiro grupo, mas não em sua totalidade.

Os setores conservadores, vinculados à iniciativa privada e em consonância com as exigências de premissas neoliberais, como redução do Estado, descentralização de recursos e privatização de empresas e serviços públicos acabaram por modificar a redação final do inciso VI do artigo 206 de modo que a conquista do princípio estabelecido sofreu restrições importantes. Tais setores, por meio de emenda apresentada na ocasião da constituinte, reduziram o alcance do princípio da Gestão Democrática ao ensino público, e na forma da lei, protelando assim a regulamentação e efetivação da gestão de-

mocrática na esfera da educação.
Em consequência desses embates, dos avanços e retrocessos durante o processo constituinte, tivemos uma ênfase maior do novo princípio constitucional na gestão das unidades escolares do que propriamente nos sistemas de ensino, o que de certa forma restringe as possibilidades de participação da sociedade civil nas instâncias decisórias de políticas públicas. Por essa razão que autores diversos concentram suas reflexões, muitas vezes, na organização de colegiados como Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil, por exemplo.
Outro importante fator destacado pela literatura especializada, principalmente a partir das referências legais, é o projeto político pedagógico das escolas. Para além da formalidade do documento, o que interessa sobretudo é a maneira como ele é elaborado, o engajamento da comunidade escolar no processo e na efetivação das diretrizes estabelecidas, o que também é válido para os colegiados citados anteriormente.
A oportunidade de se regulamentar o princípio da gestão democrática esboçado pela constituição se abriu no ano de mil novecentos e noventa e seis com a formulação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas ao que parece a lei, mais uma vez, manteve certa imprecisão e generalidade no que diz respeito à regulamentação e efetivação de práticas democráticas e participação da sociedade civil na gestão do ensino básico brasileiro.
A esse respeito, destaca Vitor H. Paro, os artigos 3 e 14 da LDB, respectivamente, se caracterizam pela redundância de se reafirmar o conteúdo do artigo 206 da C.F., e a obviedade de se reconhecer o direito de participação dos profissionais da educação na elaboração dos PPPs das escolas. Mesmo com a frustração destes aspectos da regulamentação proposta nos referidos artigos, Paro salienta, por outro lado, a relevância dos artigos 4° e 25° da LDB, os quais reconhecem a relação entre qualidade de ensino e quantidade de recursos minimamente necessários à natureza da atividade pedagógica escolar, no bojo da perspectiva da gestão democrática.
Assim,

"Esses dispositivos têm a ver com a gestão democrática da escola na medida em que dizem respeito à necessária adequação de recursos e pessoal para dar conta dos objetivos da escola pública. Sua presença na LOB pode servir de importante apoio legal para reivindicações essenciais nesse sentido, corno por exemplo a de supressão das classes abarrotadas de nossas escolas e de sua substituição por uma relação professor/aluno minimamente condizente com a natureza do trabalho docente na escola básica."(PARO, 1998, p.75)

Tal constatação parece reafirmar, mais uma vez, o caráter contraditório que marca o princípio da gestão democrática na educação desde antes de sua instituição constitucional nos embates entre setores progressistas e conservadores, até a materialização de algumas de suas consequências, mesmo que restritas, a princípio, ao âmbito das práticas escolares. Em virtude dessa predominância dos efeitos do princípio da gestão democrática do ensino ter se estabelecido, conforme já foi dito, mais sobre a dinâmica das escolas do que dos sistemas de ensino que analisaremos, a partir de agora, alguns dos instrumentos escolares de promoção da gestão democrática.

INSTRUMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

Ao refletir sobre as condições de democratização da gestão da escola pública brasileira, o professor Ângelo Ricardo de Souza aponta uma série de questões que nos ajudam a entender melhor as repercussões práticas, no chão das escolas, dos avanços legais conquistados desde o final da ditadura. Com o nobre propósito de se elaborar um indicador para aferir minimamente a efetivação do princípio da gestão democrática, Souza analisa os dados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação no período de dois mil e três a dois mil e quinze, dados esses resultantes de questionários aplicados a professores e diretores de escolas públicas de ensino fundamental.
Uma de suas conclusões gerais, a partir da

análise de instrumentos da gestão democrática típicos da escola no período considerado, aponta progressão no que diz respeito ao que se identifica como ambiente escolar, ou seja, o sentimento de professores e as condições gerais de participação de todos nas instâncias de tomadas de decisão e, ao mesmo tempo, retrocesso em relação à forma de provimento de diretores de unidade.
Um conjunto de dispositivos é então analisado como instrumentos potencializadores da gestão democrática nas escolas que, grosso modo, se dividem entre forma de provimento de diretor, Projeto Político Pedagógico, e os colegiados APM, Conselho Escolar. Sobre a forma de provimento do diretor, vale ressaltar que esta é uma variável importante para avaliarmos as condições de gestão democrática de uma escola na medida em que além de concursos públicos, processos seletivos e eleições, encontra-se a ocorrência muito comum de indicação ou mesmo de processo seletivo atrelado à indicação.
Ainda sobre a forma de provimento do cargo diretivo das escolas, Souza afirma que:

" A tendência desta literatura aponta para a ideia de que prover diretores por meio de eleições, nas quais a comunidade escolar tenha o poder decisório sobre quem ocupará a função/cargo de dirigente escolar, é algo decisivamente democrático. Por outro lado, levar um profissional a ocupar o lugar de diretor escolar a partir de uma indicação (política ou técnica) é visto como um procedimento que contraria o princípio democrático." (SOUZA, 2017, p. 274)

Por sua vez Vitor Henrique Paro, ao analisar a sequência dos dispositivos legais contidos na LDB, se opõe à visão tecnicista que parece fundamentar a visão daqueles que defendem o concurso público para diretor e, além disso, aponta os problemas de se reduzir a democratização da escola à eleição de diretor, pois

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuírem-se o poder e a autoridade no interior da escola. (PARO, 1998, p.81)

É nesta direção que afirmamos a complexidade da gestão democrática como princípio e prática, mais uma vez, compreendendo-o como princípio que deve, como um todo, redefinir as estruturas de poder do Ministério da Educação às escolas (ROSAR,1999), e não simplesmente ser resumido à eleição de diretor.
Os colegiados escolares, neste contexto, assumem uma importância democrática decisiva na medida em que eles se constituem como instrumentos potencializadores do contraditório (SOUZA, 2017) com vistas à promoção do diálogo e, portanto, a resolução Política de problemas e diferenças. Assim, o indicador de gestão democrática (IGD) constitui-se a partir de quatro variáveis, sendo a primeira delas a forma de provimento dos diretores da qual já falamos, seguida do conselho escolar, sua existência e funcionamento, o projeto político pedagógico, sua existência e elaboração, e o ambiente democrático ao qual também já nos referimos brevemente.
Conselhos e PPP, por fim, parecem se afirmar como instrumentos da gestão democrática de modo a dar conta, simultaneamente, das expectativas em torno da eficiência da gestão escolar e das demandas por mais democracia, o que indica a necessidade de se ir muito além da formalidade de documentos registrados e de colegiados que aprovam ou não determinadas medidas.
Compreender estes dois instrumentos de acordo com o princípio da gestão democrática significa, de um modo geral, a não aceitação de uma mera redução instrumental da estrutura aos interesses da gestão, da lógica administrativa própria da burocracia estatal que tenciona, sempre, pelo não controle da sociedade civil sobre o Estado. Por isso a simples constituição e existência de conselho escolar e PPP não bastam à perspectiva democrática, ao que Souza complementa apontando maneiras de identificarmos minimamente as condições concretas do princípio da gestão democrática em uma escola. Sobre o PPP, por exemplo, é necessário saber sobre como foi construído, o grau de

abertura e envolvimento de toda a comunidade escolar, ou se simplesmente adotou-se um modelo geral disponibilizado pela burocracia institucional. Em relação aos colegiados, interessa saber, sobretudo, se a gestão estimula a participação da comunidade escolar, bem como se o conselho, por exemplo, é compreendido como uma instância que deve ir muito além da mera chancela de decisões e, se no geral, a escola consegue promover a disposição democrática de participação de todos os sujeitos envolvidos.

OS INSTRUMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ABORDADAS

A cidade de São Caetano do Sul segundo o seu Currículo Municipal de Educação (2020) assegura a construção de um currículo pautado no oferecimento de uma educação de qualidade, com a garantia de aprendizagem e desenvolvimento, estritamente relacionado à construção de uma gestão aberta ao diálogo por meio de uma relação horizontal, que não esteja ligada à hierarquização e decisões unilaterais, que não viabilizem espaços de discussão entre os diversos atores da escola, em prol de um objetivo comum e participativo. Nesse sentido, pressupõe valorizar e incentivar a participação ativa das famílias no cotidiano escolar, consolidando um dos princípios da Gestão Democrática, considerando o envolvimento das famílias nas diversas situações da escola, inclusive na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.

A escola municipal de educação infantil "Josefina Cipre Russo", objeto de análise e descrição neste artigo, não caminha integralmente nessa direção idealizada, uma vez que o seu PPP não é de fácil acesso e consulta, sua confecção é desconhecida pela maioria das pessoas que atuam na escola e pelos próprios membros do conselho (não têm cópia do documento). Por outro lado, cabe ressaltar que assegura no cotidiano escolar o protagonismo infantil previsto e na concretização dos direitos da infância a partir de experiências de aprendizagens significativas e da ação engajada e criativa do corpo docente nessa conquista. Com respeito à nomeação dos diretores de escola no município, é comumente baseada na indicação político-partidária, geralmente realizada pelo chefe do poder executivo local, ou por parlamentares, sendo o indicado necessariamente um profissional da educação, com experiência no magistério ou, em outros casos, na eleição direta, realizada pelos membros da unidade escolar e da comunidade local.

Em relação à formação do Conselho de Escola existente há duas considerações a serem feitas: os atores sociais (pais, professores) se candidatam para participar deste colegiado e, neste particular, é realizada uma espécie de indicação para compor o grupo para a participação e, neste caso, há algum tipo de pleito, mas direcionado. A participação mais ativa dos pais/familiares é manifestada pela APM (Associação de Pais e Mestres), com a relevante contribuição financeira mensal e na participação efetiva nas reuniões semestrais. Enquanto instituição auxiliar da escola tem como principal finalidade a mobilização de recursos materiais e financeiros para melhorias na infraestrutura escolar, na aquisição de material didático e pedagógico e na programação de atividades lúdicas, esportivas e de lazer, com destaque para a Festa Junina e a Mostra Cultural, realizadas anualmente. Seu conselho deliberativo é composto por 10 integrantes, com a seguinte distribuição: 4 funcionários da equipe gestora/administrativa, 3 do corpo docente e 3 membros da comunidade local (pais/familiares/ex alunos).

Paralelamente, a escola estadual S. Adolfo Gordo, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, a pouco mais de dois quilômetros do Palácio dos Bandeirantes, sede do governo do Estado de São Paulo, atende cerca de novecentos alunos em três turnos, sendo fundamental II, Ensino Médio e EJA. Os estudantes são, em sua maioria, de bairros próximos, como Real Parque, Jd. Panorama, Paraisópolis, Jd Colombo e Vila Sônia.

Tentamos por mais de uma vez entrevistar pelo menos um membro da atual gestão, mas em todas as oportunidades tivemos uma resposta negativa, o que nos levou a simplesmente registrar as informações que obtivemos de maneira extra oficial. Atualmente a gestão da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico, sendo todos eles ocu-

pantes designados para suas funções.
Sobre o Conselho de escola, os professores consultados se dividiram entre aqueles que atestam a existência e legitimidade do conselho constituído, e os que afirmam ter havido uma série de ilegalidades na formação do colegiado ainda no ano passado. De todo modo, predominou o entendimento de que o Conselho funcionou, pelo menos nos últimos 5 anos, como instância de deliberação sobre demandas burocráticas oriundas da diretoria de ensino, e que parte significativa dos docentes entende que o conselho deveria ser mais ativo, principalmente em relação a questões disciplinares.
A escola possui um PPP com data de registro em 2019, mas que não contou com a participação de professores e estudantes em seu processo de elaboração. Ao que parece o documento corresponde a uma adaptação de um modelo geral disponibilizado pela diretoria de ensino levado a cabo pela ex diretora que se encontra afastada do cargo em razão de processo administrativo.
A APM se encontra formalmente instituída, e esse ano já se reuniu em três oportunidades. Em todas elas as demandas passaram por obras e reparos e para autorização de uso de verbas disponibilizadas em contas bancárias, bem como para as prestações de contas e coisas do tipo. Entre verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola do governo federal, aluguel de cantina, PDDE Paulista, FDE e outras fontes diretamente ligadas ao poder público a escola tem a sua disposição cerca de cento e trinta mil reais, mas podemos afirmar, com razoável segurança que a própria falta de participação da comunidade escolar nas instâncias decisórias acabam por impedir o uso adequado das verbas disponíveis.
Destaca-se, a esse respeito, a devolução de verba não utilizada no ano passado referente às atividades do Grêmio escolar, que atualmente não se encontra devidamente constituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à gestão democrática tanto na escola municipal de educação infantil como na escola estadual de ensino fundamental e médio constata-se que se trata ainda de um processo a ser consolidado, tanto no PPP quanto na concretude das realizações escolares. A gestão democrática transcende a realidade de ser um mero símbolo inspirador, é um marco que deve incitar à ação transformadora: é considerável o estímulo para que os seus princípios sejam de fato seguidos, o PPP, como documento norteador da proposta pedagógica, como já referido, não é amplamente conhecido pelas pessoas que atuam na escola e pelos membros do conselho (os conselheiros não possuem acesso à cópia). Aqueles que o conhecem, têm poucas referências sobre seu conteúdo, sendo que o mesmo não é bastante revisitado ao longo do ano e nem encaminha as discussões na unidade de ensino. Em relação à capacidade gestora conduzida pela direção nas duas escolas, acredita-se que esta tem ainda um percurso para se concretizar. Seus ideais estão mais consolidados no papel sob a figura do PPP e no discurso do que na concretude da prática profissional.
Portanto, o que se pode depreender das informações apresentadas no que concerne ao Conselho Escolar, PPP e APM, é que a direção ainda não se sensibilizou sobre as possibilidades desses instrumentos tanto na condução como na proposição de projetos de melhorias na busca da qualidade escolar. Ou seja, da capacidade de fortalecimento da própria escola com estas instâncias, atuando colaborativamente, e estabelecendo uma mudança de paradigma, fundamentado na construção de uma nova proposta educacional integrada aos ideais de participação comunitária, transparência e democracia.
Se, de fato, as escolas precisam de melhor estrutura, mais verbas e professores melhor preparados, também é fato que, com uma maior democratização da escola a qualidade do serviço educacional tende, de maneira incontestável, a melhorar também, o que faz cair por terra a falsa dicotomia entre a dinâmica democrática e a eficiência do serviço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação. São

Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil . In: Educ.Soc ., Dez 1999, vol.20, n.69, p.165-176.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Infância Paulistana. São Paulo: SEEDUC/CECAPE, 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Jun 2019, vol.27, no.103, p.271-290.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINAR COM LUDICIDADE

VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

RESUMO

O presente trabalho discute as práticas pedagógicas com enfoque na ludicidade como estratégia essencial para o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ensinar de forma lúdica significa integrar brincadeiras, jogos e atividades criativas ao conteúdo pedagógico, promovendo um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e significativo. A ludicidade favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, além de estimular a curiosidade, a autonomia e a criatividade. Professores que adotam práticas lúdicas compreendem o brincar como linguagem fundamental da infância e buscam planejar atividades que respeitem o ritmo e os interesses dos alunos. Este trabalho analisa também o papel do educador como mediador do conhecimento e incentivador de experiências significativas, destacando a importância da formação docente para aplicar metodologias ativas e lúdicas. Através de revisão bibliográfica e reflexões sobre experiências práticas, evidencia-se que o ensino lúdico contribui para um aprendizado mais eficaz, engajado e prazeroso, fortalecendo o vínculo entre educador e aluno, e tornando o processo educativo mais humano e acolhedor.

Palavras-chave: ludicidade, práticas pedagógicas, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ensinar é um ato de construção conjunta entre educador e educando. Na contemporaneidade, muito se tem discutido sobre metodologias ativas e alternativas que possam despertar no aluno o interesse pelo aprendizado de forma mais significativa. Nesse contexto, a ludicidade surge como uma ferramenta essencial, principalmente nos anos iniciais da Educação Básica, pois favorece o aprendizado de maneira prazerosa, respeitando o desenvolvimento integral da criança. Através de jogos, brincadeiras, contação de histórias, músicas, dramatizações e outras práticas lúdicas, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais atrativo e efetivo, criando um ambiente favorável à descoberta, à criatividade e à socialização.

A ludicidade, enquanto instrumento pedagógico, não deve ser vista como algo meramente recreativo ou como um momento de "descanso" das atividades escolares. Pelo contrário, ela representa uma forma estruturada e intencional de ensino, na qual o educador planeja ações que estimulam as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras do aluno. Por meio das práticas lúdicas, é possível desenvolver habilidades fundamentais, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a cooperação e a autonomia. Assim, o lúdico é valorizado não apenas como um recurso, mas como uma metodologia de ensino que respeita a infância e compreende o brincar como um direito da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a importância das interações e brincadeiras no processo educativo das crianças. A partir dessa orientação, é necessário que as escolas e os professores se adaptem e promovam práticas que estejam alinhadas com o universo infantil, oferecendo espaços e tempos para que o brincar seja parte efetiva do currículo escolar. É fundamental que os educadores sejam capacitados e sensibilizados para a importância do lúdico na aprendizagem, superando modelos tradicionais e mecânicos de ensino, muitas vezes centrados apenas na memorização de conteúdo.

A prática pedagógica lúdica exige do educador sensibilidade, criatividade, planejamento e conhecimento do desenvolvimento infantil. É necessário considerar que cada criança aprende de maneira única e em seu próprio tempo, e que o brincar possibilita a manifestação de saberes, a construção de conhecimentos e o fortalecimento das relações interpessoais. A ludicidade, portanto, não deve ser vista como um complemento da aprendizagem, mas como parte central do processo educativo, especialmente na

Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para o ensino com ludicidade, destacando sua importância no contexto educacional atual. A pesquisa é fundamentada em revisão bibliográfica de autores que abordam a ludicidade como elemento essencial da aprendizagem, além da análise de experiências práticas no cotidiano escolar. Serão discutidos os principais benefícios do ensino lúdico, os desafios enfrentados pelos professores na sua implementação e as possibilidades de formação docente para o uso eficiente dessas metodologias.

Diante disso, o presente estudo justifica-se pela relevância de se promover uma educação mais humanizada, acolhedora e significativa, que respeite as características da infância e que valorize o potencial educativo do brincar. Compreender a ludicidade como uma aliada no processo de ensino é essencial para transformar a prática docente e para garantir que o espaço escolar seja também um lugar de encantamento, imaginação e construção ativa do saber.

Em suma, ensinar com ludicidade é mais do que aplicar atividades divertidas. É um compromisso ético e pedagógico com uma educação de qualidade, que entende o brincar como linguagem da infância e como meio de desenvolver aprendizagens profundas e duradouras. A partir dessa perspectiva, este trabalho busca contribuir com reflexões e propostas que incentivem o uso consciente e planejado do lúdico como prática pedagógica transformadora.

DESENVOLVIMENTO

O ensino, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem passado por transformações significativas que buscam tornar-se a aprendizagem mais atrativa, significativa e alinhada com as necessidades das crianças. Neste cenário, a ludicidade se apresenta como uma importante aliada das práticas pedagógicas. Compreender a ludicidade como um meio pedagógico eficaz exige uma mudança de olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o brincar como um direito da criança e uma forma legítima de aprender. O lúdico não é apenas entretenimento ou passatempo, mas um caminho que favorece o desenvolvimento integral do educando, pois mobiliza aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. Ao inserir elementos lúdicos no planejamento pedagógico, o professor transforma a sala de aula em um ambiente de descobertas, desafios e aprendizagens significativas.

A criança, por sua natureza, aprende explorando o mundo ao seu redor. Ela se comunica, cria, imagina e ressignifica o real por meio do brincar. Por isso, ensinar com ludicidade implica reconhecer o jogo e a brincadeira como linguagens próprias da infância. Essa forma de abordagem não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também favorece o engajamento, a autonomia e a colaboração entre pares. O ambiente escolar, tradicionalmente marcado pela rigidez e por práticas conteudistas, pode se tornar mais dinâmico e inclusivo quando o lúdico é valorizado. Isso exige, contudo, uma postura ativa e reflexiva do professor, que precisa ir além da simples reprodução de atividades lúdicas e entender a intencionalidade pedagógica presente em cada proposta.

O uso do lúdico em sala de aula permite trabalhar os conteúdos curriculares de forma mais prazerosa e criativa. Jogos matemáticos, contação de histórias, dramatizações, brincadeiras dirigidas, músicas educativas, recursos visuais e tecnológicos são exemplos de estratégias que estimulam múltiplas inteligências e favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, as práticas lúdicas respeitam o ritmo de aprendizagem de cada aluno e contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da socialização e da empatia. O brincar promove também a resolução de conflitos, a cooperação e o senso de pertencimento ao grupo, elementos fundamentais para a formação cidadã dos estudantes.

Outro aspecto importante a ser considerado é a formação do professor. Muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades em planejar e aplicar atividades lúdicas de forma eficaz, seja por falta de conhecimento teórico, seja por limitações estruturais ou por resistência às mudanças metodológicas. Assim, é fundamental investir em formação continuada que contemple as práticas pedagógicas com enfoque na ludicidade, promovendo

reflexões sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e incentivador de experiências significativas. A capacitação docente deve abranger o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as teorias da aprendizagem e as possibilidades de uso do lúdico como recurso metodológico. Quando o professor compreende a importância do brincar no processo de aprendizagem, ele passa a enxergar a ludicidade não como um momento à parte do conteúdo, mas como parte essencial da construção do saber.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza o papel das brincadeiras e interações no processo educativo, especialmente na Educação Infantil. De acordo com esse documento, as práticas pedagógicas devem garantir que as crianças aprendam por meio do brincar, da observação e da experimentação. Nesse sentido, a ludicidade torna-se uma diretriz para o trabalho pedagógico, e não apenas uma sugestão opcional. É papel da escola garantir tempos e espaços para que a criança vivencie o lúdico em sua plenitude, compreendendo-o como parte do currículo escolar. Esse compromisso exige um planejamento consciente, que articule os objetivos de aprendizagem com propostas lúdicas bem estruturadas e alinhadas ao contexto sociocultural dos alunos.

Cabe ressaltar ainda que a ludicidade não está restrita à infância. Embora seja mais evidenciada nos primeiros anos escolares, o ensino com atividades lúdicas também pode ser eficaz nas demais etapas da educação, inclusive no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, adaptando-se à faixa etária e aos interesses dos estudantes. Gamificação, aprendizagem baseada em projetos, desafios criativos, uso de tecnologias interativas, entre outras estratégias, são exemplos de como o ensino pode continuar sendo prazeroso e envolvente em diferentes fases da vida escolar. O que se busca com a ludicidade é romper com a visão tradicional de escola como um espaço apenas de transmissão de conteúdo e transformar o processo educativo em algo mais humano, interativo e emancipador.

Os benefícios do ensino com ludicidade são amplamente reconhecidos por estudiosos da educação e pelas pesquisas na área. Crianças que aprendem de forma lúdica demonstram maior interesse pelas atividades escolares, desenvolvem mais rapidamente habilidades socioemocionais, apresentam melhora no desempenho acadêmico e constroem uma relação mais positiva com o conhecimento. Além disso, o brincar fortalece o vínculo entre professor e aluno, cria uma atmosfera de confiança e respeito mútuo e favorece o protagonismo infantil. Quando o educador valoriza o que a criança traz de seu mundo simbólico e cultural, ele reconhece sua identidade e promove uma educação mais inclusiva e democrática.

Entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas com ludicidade enfrenta desafios concretos, como a falta de recursos materiais, o excesso de conteúdos a serem cumpridos, o número elevado de alunos por turma e a pressão por resultados imediatos. Superar esses obstáculos requer, além de políticas públicas adequadas, uma mudança de mentalidade tanto por parte dos gestores escolares quanto dos próprios professores. É preciso ressignificar o papel da escola como espaço de formação integral do sujeito, e não apenas como lugar de preparação para provas e avaliações. A ludicidade, nesse sentido, contribui para devolver à escola sua função social mais ampla: formar indivíduos críticos, criativos, sensíveis e aptos a viver em sociedade.

Portanto, ensinar com ludicidade não é uma tarefa simples, tampouco improvisada. Trata-se de uma escolha pedagógica consciente, fundamentada em teorias educacionais e respaldada por práticas significativas. É uma forma de respeitar a infância, de valorizar o potencial do aluno e de tornar a aprendizagem uma experiência prazerosa e marcante. Ao adotar práticas lúdicas, o educador amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica, tornando-se um agente transformador dentro da escola. A ludicidade, longe de ser uma metodologia ingênua ou descompromissada, é uma estratégia potente de ensino, capaz de promover o encantamento pelo aprender e de construir pontes entre o saber acadêmico e a vivência cotidiana dos alunos.

Em suma, as práticas pedagógicas que valorizam o lúdico demonstram ser não apenas eficazes, mas também essenciais para uma educação de qualidade. Elas fortalecem a

aprendizagem ativa, promovem a inclusão, estimulam a criatividade e transformam a escola em um espaço mais acolhedor, respeitoso e inspirador. O brincar, quando reconhecido como elemento pedagógico, contribui de forma profunda para o desenvolvimento integral da criança e reafirma o compromisso da educação com a formação de sujeitos livres, reflexivos e felizes. Assim, a ludicidade deve ocupar lugar central no fazer pedagógico, sendo vista não como algo acessório, mas como parte fundamental do processo de ensinar e aprender.

A educação contemporânea exige que o professor atue como mediador do conhecimento, sensível às necessidades emocionais, sociais e cognitivas de seus alunos. Neste cenário, a ludicidade surge como um elemento essencial para repensar as práticas pedagógicas tradicionais, geralmente centradas na exposição teórica e na reprodução de conteúdo. O ensino com ludicidade não significa apenas aplicar jogos ou propor brincadeiras esporádicas, mas desenvolver uma metodologia que reconheça a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, inserindo o brincar de forma planejada, consciente e intencional no cotidiano escolar. Quando o lúdico é incorporado de maneira eficaz, ele transforma a relação do aluno com o conhecimento, despertando o interesse, a imaginação e a disposição para aprender.

Além disso, a ludicidade possibilita ao professor trabalhar de forma interdisciplinar, criando conexões entre diferentes áreas do saber e favorecendo o pensamento crítico e criativo. Ao invés de fragmentar o conteúdo em disciplinas isoladas, o ensino lúdico permite abordar os temas de forma integrada, promovendo um aprendizado contextualizado e significativo. As práticas pedagógicas que valorizam o brincar respeitam a cultura infantil, estimulam a autonomia dos alunos e criam um ambiente escolar mais acolhedor e afetivo, essencial para o desenvolvimento pleno da criança. A afetividade, nesse contexto, é um componente fundamental, pois influencia diretamente na forma como o aluno se relaciona com o conhecimento e com seus pares.

A importância do brincar como estratégia educativa é respaldada por diversos teóricos da educação. Jean Piaget, por exemplo, destacou que o jogo é uma atividade essencial no processo de assimilação e acomodação, favorecendo a construção do conhecimento. Vygotsky, por sua vez, enfatizou o papel do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e pensamento. Para ele, o jogo simbólico permite que a criança atue em um nível acima de seu comportamento habitual, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de abstração. A partir dessas perspectivas, o brincar é entendido como um espaço de experimentação e descoberta, no qual a criança interage com o mundo de maneira ativa e criativa.

Outro aspecto relevante é que a ludicidade favorece a inclusão escolar. Em turmas compostas por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades específicas, o uso de jogos e atividades lúdicas permite que todos participem ativamente, respeitando as singularidades de cada um. Através do lúdico, o professor pode adaptar as atividades, propor desafios graduais e garantir que todos os alunos sejam contemplados no processo educativo. Essa abordagem promove a equidade, combate a exclusão e valoriza a diversidade presente na sala de aula. O brincar, portanto, torna-se também uma ferramenta de justiça social e de construção de uma escola democrática e acessível a todos.

A escola, enquanto instituição social, precisa resgatar o valor do brincar como elemento estruturante da infância. No entanto, é comum que o currículo escolar, pressionado por metas e avaliações externas, negligencie a importância das atividades lúdicas, priorizando conteúdos formais e práticas expositivas. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem muitas vezes desestimulante, que pouco dialoga com o universo infantil. Reverter esse quadro requer uma mudança na cultura escolar, na qual o lúdico seja reconhecido como estratégia legítima e eficaz de ensino. É necessário que os gestores escolares apoiem as iniciativas dos professores, que sejam ofertados recursos pedagógicos adequados e que haja tempo suficiente para o planejamento e execução das atividades.

A formação inicial e continuada dos docentes desempenha papel central nesse processo. Muitos professores, ao entrarem na sala de aula, sentem-se inseguros quanto à

utilização de metodologias lúdicas por não terem sido suficientemente preparados para isso durante sua formação. A ausência de discussões mais aprofundadas sobre a ludicidade nos cursos de licenciatura compromete a qualidade do ensino e limita as possibilidades de inovação pedagógica. Por essa razão, é imprescindível que os cursos de formação docente incluam conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia da aprendizagem, as teorias educacionais que sustentam o uso do lúdico e, principalmente, oficinas práticas que possibilitem ao futuro professor vivenciar essas metodologias de forma concreta.

É igualmente importante considerar o papel da família nesse processo. Quando a ludicidade é valorizada também no ambiente doméstico, o aprendizado escolar se fortalece. A parceria entre escola e família pode potencializar o uso do brincar como elemento educativo, contribuindo para que as crianças tenham experiências significativas dentro e fora da escola. Os pais precisam compreender que o brincar não é perda de tempo, mas sim uma forma eficaz de aprendizagem. Assim, ações como rodas de conversa, oficinas pedagógicas e atividades interativas envolvendo familiares são fundamentais para fortalecer esse vínculo e ampliar a compreensão coletiva sobre a importância do lúdico.

As práticas pedagógicas com ludicidade também podem ser favorecidas pelo uso de tecnologias digitais. Atualmente, diversas ferramentas e recursos tecnológicos têm sido desenvolvidos com foco na educação lúdica. Aplicativos educativos, jogos digitais, realidade aumentada e plataformas interativas oferecem novas possibilidades para o ensino, tornando-o mais atraente e alinhado à realidade das crianças. O uso pedagógico das tecnologias, quando bem planejado, contribui para ampliar o repertório de estratégias dos professores e promover aprendizagens mais envolventes. No entanto, é fundamental que o educador mantenha o senso crítico diante desses recursos e não substitua o contato humano, o diálogo e a interação presencial por experiências puramente virtuais.

Outro ponto a ser considerado é que o ensino com ludicidade contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, tão valorizadas na educação atual. Brincar em grupo, cooperar, respeitar regras, lidar com frustrações e desenvolver empatia são habilidades que podem ser trabalhadas de forma eficaz por meio de atividades lúdicas. Essas competências são essenciais para a formação de sujeitos íntegros, capazes de conviver em sociedade, respeitar as diferenças e tomar decisões responsáveis. Assim, o brincar torna-se também um espaço de formação ética, no qual os alunos aprendem a lidar com emoções, a respeitar limites e a conviver com os outros de forma saudável.

Dessa forma, a ludicidade deve ser considerada uma política pedagógica. Sua adoção nas práticas educativas não pode depender apenas da boa vontade ou da criatividade do professor individualmente, mas precisa ser incorporada ao projeto político-pedagógico das escolas. Deve haver diretrizes claras que orientem e incentivem o uso do lúdico como recurso didático, com respaldo institucional, formação continuada, recursos materiais e valorização profissional. Só assim será possível consolidar uma cultura escolar que valorize o brincar e reconheça sua potência como prática pedagógica transformadora.

É necessário também desenvolver pesquisas que aprofundem a compreensão sobre os impactos das práticas lúdicas no processo de aprendizagem. Embora muitos estudos já apontem os benefícios do ensino com ludicidade, ainda há necessidade de produzir dados que comprovem sua eficácia em diferentes contextos escolares. A pesquisa acadêmica pode contribuir para qualificar o debate sobre o tema, fundamentar políticas públicas e oferecer subsídios para a formação docente. A aproximação entre universidade e escola, nesse sentido, é fundamental para promover inovações pedagógicas sustentadas por evidências teóricas e práticas.

Por fim, ensinar com ludicidade é um convite a repensar a função social da escola e o papel do educador. É reconhecer que o aprendizado pode (e deve) ser prazeroso, que o conhecimento pode ser construído com alegria, e que a sala de aula pode ser um espaço de encantamento, criatividade e liberdade. A ludicidade, ao ser inserida de forma planejada e reflexiva, não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos,

mas também transforma a experiência educativa em um processo mais humano, sensível e significativo. O educador que ensina com ludicidade entende que cada criança é única, que aprender é mais do que acumular informações, e que a escola deve ser um lugar onde todos tenham o direito de ser felizes enquanto aprendem.

A escola contemporânea, ao se deparar com os desafios de um mundo em constante transformação, precisa renovar suas práticas, metodologias e, principalmente, sua visão de educar. A inserção da ludicidade no cotidiano escolar representa um caminho promissor e necessário para responder às demandas de uma educação mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral do aluno. Quando o ensino se baseia na ludicidade, o ambiente escolar se transforma em um espaço vivo, de construção coletiva do saber, onde os alunos se sentem acolhidos, respeitados em suas singularidades e motivados a participar ativamente do próprio processo de aprendizagem. O ato de brincar, por sua vez, deixa de ser visto como simples distração e passa a ser compreendido como ferramenta potente de ensino e aprendizagem, capaz de articular emoções, pensamentos e ações.

A ludicidade favorece a autonomia, a criatividade, o espírito investigativo e a formação de vínculos afetivos significativos entre os membros da comunidade escolar. Crianças que vivenciam experiências pedagógicas lúdicas são mais propensas a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais de forma equilibrada, pois se sentem mais à vontade para expressar seus sentimentos, opiniões e ideias. Isso contribui não apenas para o avanço nos conteúdos escolares, mas também para o fortalecimento da autoestima e da identidade. O ambiente lúdico é, portanto, terreno fértil para a experimentação, o erro, o acerto, a troca de saberes e o crescimento mútuo. Numa sala de aula onde há espaço para o riso, a imaginação, o jogo e a cooperação, há também espaço para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito às diferenças.

É importante reconhecer que a ludicidade não se limita ao uso de jogos prontos ou atividades previamente estruturadas. Ela pode se manifestar em pequenas atitudes, na forma como o professor interage com os alunos, na valorização das ideias das crianças, no uso de histórias que despertem emoções e reflexões, e até mesmo na disposição dos móveis e materiais da sala de aula. Tudo pode ser mediado pedagogicamente de maneira lúdica, desde que haja intenção educativa e sensibilidade por parte do docente. Um educador comprometido com a ludicidade é aquele que planeja suas aulas levando em consideração os interesses, as necessidades e o contexto de seus alunos, e que busca constantemente novas formas de ensinar que façam sentido para as crianças.

Outro aspecto relevante da prática pedagógica com ludicidade é sua capacidade de resgatar a alegria de estar na escola. Em muitos contextos escolares, especialmente os mais vulneráveis, o brincar acaba sendo reprimido ou desvalorizado em função de uma concepção equivocada de que o ensino sério não deve abrir espaço para a diversão. Tal visão, no entanto, ignora o fato de que aprender com prazer é muito mais eficaz e duradouro do que aprender sob pressão ou tédio. A ludicidade, ao proporcionar prazer na aprendizagem, favorece a permanência do aluno na escola, reduz a evasão e contribui para a construção de uma trajetória escolar mais positiva e significativa. Mais do que ensinar conteúdos, a escola deve promover vivências que fiquem marcadas na memória afetiva dos alunos como experiências felizes e transformadoras.

O professor que ensina com ludicidade também se beneficia desse processo. Ao ver seus alunos mais motivados e participativos, ele se sente mais valorizado, realizado e envolvido com seu trabalho. A relação entre professor e aluno se torna mais próxima e humanizada, permitindo uma troca mais rica de experiências, afetos e conhecimentos. A ludicidade pode ser, inclusive, um antídoto contra o desgaste emocional da profissão docente, pois traz leveza e entusiasmo para o dia a dia escolar. Ao adotar uma postura lúdica, o educador também se permite aprender junto com seus alunos, criando um ambiente onde todos crescem juntos, dentro de uma perspectiva de construção coletiva do saber.

Além disso, é fundamental destacar que o uso da ludicidade como prática pedagógi-

ca é coerente com os princípios defendidos pelos principais marcos legais e normativos da educação brasileira. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem o direito ao brincar e às experiências que respeitem o desenvolvimento integral da criança. Ensinar com ludicidade, portanto, não é uma escolha apenas metodológica, mas também uma forma de garantir os direitos educacionais e humanos da infância. Ao acolher a criança em sua totalidade, valorizando suas formas de expressão e aprendizagem, a escola se aproxima da missão de formar sujeitos críticos, autônomos e felizes.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o ensino com ludicidade não apenas transforma a sala de aula, mas transforma também a concepção de educação. Ele convida todos os envolvidos no processo educativo a enxergar a criança como protagonista, capaz de pensar, sentir, criar, imaginar e interagir com o mundo de maneira singular. A ludicidade é um convite à escuta, à sensibilidade e à reinvenção constante das práticas pedagógicas. É uma resposta concreta e afetiva a uma educação que deseja ser transformadora e libertadora. O professor que se dispõe a ensinar com ludicidade não está apenas repassando conteúdos: ele está tocando vidas, despertando sonhos e contribuindo para a construção de um mundo mais justo, empático e humano, onde o aprender e o brincar caminham lado a lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender a relevância das práticas pedagógicas com enfoque na ludicidade como estratégias fundamentais para tornar o processo de ensino e aprendizagem prazerosos, especialmente nos primeiros anos da Educação Básica. Ensinar com ludicidade vai muito além de aplicar jogos ou promover momentos recreativos. Trata-se de reconhecer o brincar como linguagem própria da infância e como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Através da ludicidade, os conteúdos escolares ganham sentido para os alunos, promovendo maior engajamento, criatividade, curiosidade e autonomia. O brincar proporciona um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, em que a criança se sente segura para explorar, errar, tentar novamente e construir seu próprio conhecimento de maneira ativa. Além disso, as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, resolução de conflitos e respeito às diferenças, aspectos essenciais para a formação cidadã.

Contudo, para que o ensino com ludicidade seja efetivo, é imprescindível que os professores estejam devidamente preparados para planejar e aplicar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve incluir discussões teóricas e experiências práticas que valorizem o lúdico como metodologia de ensino. Também se faz necessária uma reestruturação da cultura escolar, para que a ludicidade não seja vista como um elemento acessório, mas como parte essencial do projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

Outro ponto importante a ser destacado é o papel da gestão escolar e das políticas públicas na valorização dessas práticas. O incentivo à ludicidade demanda investimento em materiais didáticos, espaços apropriados, tempo para planejamento e apoio institucional. Assim, garantir uma educação lúdica e de qualidade é um compromisso coletivo, que envolve educadores, gestores, famílias, universidades e o poder público.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas baseadas na ludicidade não apenas enriquecem o processo educativo, mas também humanizam a escola, aproximando-a das reais necessidades e potencialidades das crianças. Ao reconhecer o brincar como elemento central do aprender, reafirma-se o direito da infância de vivenciar uma educação que respeite sua essência e promova o desenvolvimento pleno em todas as suas dimensões. Ensinar com ludicidade é, acima de tudo, educar com sensibilidade, respeito, empatia e amor pelo ato de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar

e suas teorias. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1996.
SANTOS, Antônio Carlos dos. Ludicidade e aprendizagem na educação infantil. São Paulo: Avercamp, 2013.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola: um modo de ser e estar na infância. São Paulo: Cortez, 2005.
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAZER, ATIVIDADE FISICA NO DESENVOLVIMENTO DE VIRTUDES E VALORES

VANESSA SILVA DE BARROS

RESUMO
O presente artigo possui característica educativa, em que a formação do cidadão na sociedade é importante para o prosseguimento na vida adulta, em conjunto com o entendimento acerca do lazer, onde as escolhas vivenciadas na vida escolar e fora dela, unem-se a conhecimentos prévios a aprendidos, onde se cria, um leque de possibilidades, este, que forma o caráter de uma pessoa. Pode-se dizer que as consequências dessas escolhas estimulam ou desencantam o aprendiz, para que o lazer trabalhe na transformação cultural do educando, o professor precisa ampliar os conteúdos de lazer, fazendo com que o educando vivencie todas as formas e possibilidades dele, sendo possível, com a prática esportiva e brincadeiras. O esporte se praticado com seriedade e compromisso pode agregar a formação do cidadão conceitos, virtudes e valores, o que auxiliará no desenvolvimento de direitos sociais, oportunizados com a vivência esportiva a capacidade de transformações e mudanças de atitudes. Cabe ao profissional de Educação física, uma metodologia e abordagem que vise educar e propor conhecimento, desta forma, procurou-se identificar atividades intencionais que envolvessem em sua pratica o lazer vinculado a virtudes e valores, que ao ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem escolar contribui para o desenvolvimento de uma sociedade melhor e construtiva.
Palavras-chave: Transformação Cultural; Esportiva; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O lazer desempenha um papel fundamental na educação, pois proporciona oportunidades valiosas para o desenvolvimento holístico dos indivíduos. Suas diferentes formas não apenas oferecem momentos de diversão e relaxamento, mas também promovem a criatividade, a socialização e o bem-estar emocional.
Uma das formas mais comuns de lazer na educação é por meio de atividades esportivas. O esporte não só incentiva a prática de hábitos saudáveis, mas também ensina lições importantes sobre trabalho em equipe, liderança e superação de desafios. Além disso, as atividades esportivas ajudam a melhorar a coordenação motora e a condicionamento físico dos estudantes.
Outra forma de lazer educativo são as atividades artísticas, como a música, a dança e as artes visuais. Através da expressão criativa, os alunos podem desenvolver habilidades artísticas, explorar novas formas de comunicação e expressar suas emoções de maneira saudável. Além disso, as artes proporcionam um espaço para a autoexpressão e a descoberta de talentos individuais.
Jogos e brincadeiras também desempenham um papel importante no lazer educativo, pois estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a cooperação entre os participantes. Jogos educativos, que combinam diversão e aprendizado, são uma ferramenta eficaz para tornar o processo de ensino mais dinâmico e envolvente.
É essencial que as instituições de ensino valorizem o tempo de lazer dos alunos e integrem diferentes formas de recreação em seus currículos. Ao fazer isso, não apenas contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também promovem um ambiente escolar mais positivo e acolhedor.
Portanto, o lazer e suas diferentes formas na educação não devem ser subestimados. Ao contrário, devem ser vistos como aliados no processo de aprendizagem, capazes de enriquecer a experiência educativa e preparar os alunos para um futuro mais equilibrado e satisfatório.

LAZER É SÓ DIVERSÃO?

No senso comum lazer está associado a diversão, descontração, realizado em tempo livre, de forma prazerosa, por outro lado, visto como desvalorização do tempo livre, por ser usado apenas quando se está com

vago, sem obrigações ou ocupação, paradoxalmente, um uso lícito do tempo ocioso.
Dumazedier (1979, p. 37) divide os lazeres em:

Lazeres físicos - aqueles que implicam esforço e exercício de tipo corporal; lazeres práticos - são os que exigem uma habilidade manual e especial; lazeres intelectuais - que têm que ver com o cultivo do intelecto e da cultura; lazeres artísticos - que têm a ver com a prática específica de uma arte; lazeres sociais - são os relacionados com aquelas atividades de diversão, descanso e desenvolvimento, praticadas de uma forma coletiva. (...)

Ao se analisar o sentido etimológico do lazer, detecta-se três tendências: para a primeira, o que caracteriza o lazer é a ideia de permissão para atuar - o lazer seria um conjunto de atividades nas quais predomina a ausência de restrições, de censuras, de proibições, de repressão; para a segunda, derivada do sentido etimológico do lazer, seria a ausência de impedimentos de ordem temporal - o lazer seria, antes de tudo, um tempo livre, sem restrições, sem ataduras, sem compromissos; já para a terceira tendência, seu sentido etimológico radicaria em uma qualidade de ordem subjetiva - o lazer seria constituído por uma série de atividades livremente escolhidas, atividades autônomas e agradáveis, benéficas física e psicologicamente.

Para quem busca o sentido de lazer em sua evolução, esse autor as agrupa em duas fundamentadas posições histórico-evolutivas: a noção de lazer se origina na noção grega de "scholé", tempo ocupado por atividades ideais e nobres para o ser, por atividades livres como a contemplação teórica, a especulação filosófica e o ócio; para a segunda posição, o sentido atual de lazer provém da noção romana de "otium". O lazer hoje, não seria outra coisa que a transferência corrigida no tempo do "otium" romano, isto é, um fenômeno elitista, carente já de sentido filosófico, diferenciador de classes e ostentatório (JIMENEZ GUZMAN, 1986, p. 53)

O lazer é interpretado de maneiras diferentes por historiadores e sociólogos, que compararam o lazer a organização na vida do trabalhador dentro da sociedade.
Dessa forma, iniciaremos a comparação entre lazer, seu surgimento concepções históricas que envolvem o lazer a satisfação pessoal.
Assim, como o lazer esteve vinculado a diferentes formas de se divertir, ao longo da história, aparecendo de diferentes jeitos, nos momentos de descontração das famílias, que se divertiam, colocando em evidência a importância dessa desvinculação com o mundo do trabalho, tornando presente no trabalho, na religião, na família, comunidade, entre outros espaços.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O LAZER

As discussões são atreladas a diferentes entendimentos ao logo da história. Na Grécia antiga se preservava a cultura interligada ao cultivo de valores nobres. Nesta época considerava o trabalho como obrigação que faziam parte da rotina do cidadão, mas, o em meio, do trabalho se valorizava o tempo livre como descanso mental e físico, apreciado de forma a comtemplar o seu cultivo.

Nesta época, valorização do tempo livre, como o cultivo do momento de vago, proporcionava o surgimento de outras oportunidades da vida (estética, espiritualidade, entre outras). Vale ressaltar que existia uma importante diferenciação entre o lazer nas diferentes classes sociais. A elite" podia pensar sobre alguma coisa de maneira prazerosa os escravos trabalhavam em seus lugares. Diziam que somente o homem que possui tempo livre é livre, já que, para ser livre, um homem deve possuir tempo livre. (MELO E ALVES JUNIOR, 2003, p.03).

Na sociedade da Roma antiga, o tempo livre não era tinha uma conotação negativa ao contrário, passou a ser compreendido como relaxamento do corpo e espírito, necessário para um bom rendimento posterior do homem, assim, o trabalho não tinha uma conotação negativa.

Dessa forma, a diversão passou a ser apreciada por todas, indiferente de sua classe social, já na Grécia as classes sociais eram dívidas entre os Atenienses providos de atividades diversas com o uso de ambientes preparados para suas reflexões, enquanto os menos abastados, eram forçados a lutar divertindo os nobres e governantes.
Na Idade Média após o trabalho a população menos favorecida usava o tempo livre para descansar dos serviços desgastantes, como tempo para celebrar, onde eram realizadas festas e comemorações. A nobreza usava seu tempo para expor suas riquezas e luxo, onde ostentavam seus ouros, pratas, dinheiro, exibindo uns para os outros.

Para as camadas populares, não havia uma rígida divisão social do tempo, já que não havia uma separação categórica do tempo de trabalho e de não-trabalho. Ou se trabalhava seguindo os desígnios e desejos dos nobres (casos servos), ou se seguia a dinâmica do tempo da natureza (caso dos que trabalhavam no plantio) ou se desfrutava de certa flexibilidade (casos dos artesãos e pequenos comerciantes). (MELO; ALVES JUNIOR, 2003, p.05)

O modo de produção feudal começa a sofrer mudanças entrando por um período de decadência, ao mesmo tempo que as relações capitalistas começam a ser construídas. As transformações produziram diferentes desdobramentos entre trabalho e lazer. A separação nítida entre tempo, espaço de trabalho e lazer ocorre com a industrialização.
Com essa nova organização de forma de trabalho, a população passou a ter seu tempo cronometrado, mais curto, o que parecia ser divertido já não sobrava tempo, começou a ser um tormento, parecia não haver mais tempo para as atividades de diversão, festas, visto como perda de tempo produtivo, a lógica da produtividade e da eficiência tão bem propagadas contemporaneamente, destroem o tempo de lazer.
Destarte, confirma-se então a consolidação do modelo de produção econômica denominada capitalista, bem como a lógica de seus modelos de produção. Tal transformação afeta abruptamente a sociedade Moderna, produzindo uma excessiva exaltação ao trabalho, e uma profunda desvalorização ao não-trabalho. Por conseguinte, ocorre a diminuição dos espaços e formas de divertimentos populares (MELO e ALVES JUNIOR, 2003).
De acordo com Camargo (1992) a industrialização começou no Brasil no final do século XIX, uma grande conquista a redução da jornada de trabalho, fruto de muita luta da classe operária.
Depois de muita luta a classe operaria conquistou a redução de sua jornada, considerada exaustiva, o que causou um grande desconforto na classe dominante, qual as atividades desenvolvidas convertiam-se em movimentos reacionários, nocivo para produtividade, a classe dominante começou a se preocupar com a relação trabalho, lazer, onde a população poderia deixar o trabalho em segundo plano, o que poderia prejudicar a eficiência da produtividade, e, por consequência a produção de riqueza da classe dominante.
Historicamente a relação entre tempo livre e trabalho foi constituída, bem como sua complexidade, em uma reflexão indispensável, uma vez que as diferentes concepções históricas que perpassaram um fenômeno, repercutem substancialmente para sua compreensão atual.

LAZER E SUAS DIFERENTES FORMAS

Claro! Aqui está a continuação do texto:
Além das formas mais tradicionais de lazer na educação, como esportes, artes e jogos, é importante também considerar outras atividades que ampliem o repertório dos estudantes e estimulem a sua curiosidade e criatividade. Por exemplo, a introdução de atividades ao ar livre, como trilhas ecológicas, acampamentos educativos e aulas em jardins botânicos, pode proporcionar experiências de aprendizado únicas e conectar os alunos com a natureza.
A tecnologia também desempenha um papel relevante no lazer educativo, oferecendo oportunidades para a exploração de novas mídias, como jogos eletrônicos educativos, realidade virtual e simulações interativas. Essas ferramentas podem ser utilizadas de forma consciente para enriquecer o proces-

so de ensino-aprendizagem, incentivando a investigação, a experimentação e o pensamento crítico.
Além disso, o lazer na educação não se restringe apenas ao ambiente escolar. Programas extracurriculares, como clubes, grupos de teatro, voluntariado e atividades esportivas fora do horário escolar, ampliam as possibilidades de vivências dos alunos, permitindo que explorem diferentes interesses e talentos.
Ao integrar o lazer de forma significativa na educação, as instituições de ensino não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, mas também ajudam a formar indivíduos mais criativos, colaborativos e resilientes. O lazer, quando bem planejado e contextualizado, pode ser uma ferramenta poderosa para despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado e promover uma educação mais significativa e transformadora.
Portanto, ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de lazer na educação, as escolas e educadores abrem espaço para a construção de experiências educativas mais ricas, diversificadas e alinhadas com as necessidades e interesses dos alunos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e equilibrada.
Convém repetirmos a complexidade do fenômeno lazer, considerando sua ligação com as formas e organização do trabalho em diferentes sociedades, como uma temática desafiadora.
Dessa maneira, ao logo dos anos, não se apresentava um conceito específico que envolvesse sua total dimensão, tornando -se um grande desafio ao longo da história.
Muitos foram os esforços a busca de compreensão sobre lazer, os autores partiam de seu referencial teórico, cada um com sua definição a respeito do que é lazer, o que por sua vez colaborava para a complexidade na conceituação de lazer.
Observando a epistemologia da palavra lazer, não se tem clareza de sua definição, entende, poder-se fazer, a palavra apresenta entrave em seu entendimento, frente a administração do tempo em oposição ao trabalho.
Ao se deparar com o modo de produção vigente, bem como com sua proposta de a carga excessiva de trabalho, passou a enaltecer a valorização do não-trabalho, que se transformava em tempo livre para os operários, na qual vivenciarias as práticas de lazer segundo Rolim (1989, p.51).

Na perspectiva psicossociologia, em que o lazer é bem delimitado como tempo livre, quando há liberdade para administração do descanso (repousando, divertindo-se), podendo desenvolver intencionalmente as formas e os conteúdos do ócio (ROLIM, 1989). É preciso destacar que alguns estudiosos se opõem a essa divisão proposta pelo referido autor, posto que ele subdivide e fragmenta o fenômeno, no entanto, para nós, sua categorização foi um importante caminho para pensarmos nosso trabalho.
No entanto, uma das referências obrigatórias para compreensão e conceituação do lazer é Dumazedier (1973). Segundo (REQUIXA, 1977), um dos conceitos de lazer mais importante que foi construído e proveniente de Joffre.
Dito de modo mais simples, o pensamento axiológico é o pensamento do que é desejável; o pensamento teleológico instrumental é o pensamento do que é possível; e o pensamento probabilístico é o pensamento do que é provável, antes e depois da intervenção, isto é, o pensamento probabilístico examina as necessidades prováveis a satisfazer e quais os resultados prováveis a obter (DUMAZEDIER, 1973).
Numa perspectiva sociológica, o autor define lazer como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (Ibidem, 1973, p.34)

Contudo, para Andrade (2001), o lazer é caracterizado como um conjunto de fatos e

circunstâncias [...] que apresentam como isentos das pressões e das tensões, podem afetar as atividades humanas individuais e grupais. [...] (p.21). O fenômeno caracteriza-se, para esse autor, como uma atividade essencial à vida humana, com efeitos de equilíbrio, saúde e produtividade.

Ressalta ainda que: [...] não há lazer que se realize, produtivamente, em corpos exaustos e/ou mentes tumultuadas por distúrbios na formação estrutural ou por quaisquer outros tipos de desvirtuamentos conhecidos e desconhecidos. (ANDRADE 2001, p.22).

Para, Pedro (2005) lazer denota uma escolha livre, com uma autogestão do tempo livre, desde que haja uma satisfação pessoal, podendo melhorar a qualidade de vida, nomeadamente o bem-estar físico, mental e social. Para este autor, o lazer está intrinsecamente relacionado com o contentamento, o que é relevante que se faça de livre vontade, ou seja, com autonomia.

Os benefícios citados por Pedro (2005) também são descritos por Dumazedier (1973, p.30): "[...] a ação positiva do lazer sobre o indivíduo, é de realçar os benefícios para a mente, para o físico, para a formação profissional e para a sua sociabilidade".

Portanto, o lazer precisa ser considerado como um desenvolvimento integral, que promova crescimento pessoal e social do indivíduo, visto como tempo livre, para distrair-se prazerosamente, levado em conta as necessidades do seu uso com como desenvolvedor psicossocial.

Já para Marcellino (1987 e 2006) existem outras possibilidades de lazer além do descanso e divertimento, trata-se do desenvolvimento pessoal e social que o lazer, ou seja, como o teatro, turismo, festa etc. O autor sinaliza para a existência de uma perspectiva formativa por meio do lazer, transcendendo os limites do descanso. Segundo ele, nas diferentes práticas do lazer, estão presentes oportunidades excepcionais, podendo ser um ambiente fecundo de reflexão sobre as pessoas (e valores) e as diferentes realidades nas quais as mesmas estão inseridas.

Em uma perspectiva formativa, por meio do lazer, não se é pensado como descanso, o que proporcionou sua valorização. Marcellino (1987 e 2006), advoga a respeito dos benefícios oriundos das práticas de lazer:

Assim, a admissão da importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para implementação de uma ordem social. [...] a busca do prazer no lazer, o que não impede sua caracterização como um dos canais de atuação, no plano cultural, tendo objetivos não meramente reformistas, mas que signifiquem mudanças radicais no plano social. (MARCELINO, 1987, p. 40-41)

O autor defende o lazer enquanto mecanismo de transformação cultural, que gerou mudanças na organização social, nesta perspectiva, Marcelino (1987) advoga por uma formação, por meio do lazer, observando nele, um campo fecundo para as mudanças sociais.

Valeremos da compreensão que observa Marcelino (1987) concebendo através do lazer um espaço de formação humana, bem como, um ambiente adequado para as mudanças sociais, ou nas palavras do autor, como necessidade básica do homem.

Haag (1981), falando sobre o esporte e o tempo livre, considera que ambos são fenômenos ou formas de manifestação de nossa vida cotidiana sobre as quais se discute muito, mas que são mal interpretados. Para esclarecer a relação entre o esporte e o tempo livre, analisa o que entendemos por esporte: "a palavra provém do verbo latino 'deportare', distrair-se, e logo se substantivou em francês e inglês na forma 'desport' ou 'sport', o que significa diversão" (p. 91)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lazer e a prática de atividades físicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento de virtudes e valores essenciais para a formação integral dos indivíduos. Além dos benefícios físicos evidentes, como a melhoria da saúde e do condicionamento físico, a participação em atividades esportivas e de lazer promove a construção de características fundamentais, tais como a disciplina, a

resiliência, a ética e o trabalho em equipe.
Ao se engajar em atividades físicas, os estudantes aprendem a estabelecer metas, a enfrentar desafios e a superar limites, desenvolvendo assim a resiliência e a perseverança. A prática regular de exercícios também promove a disciplina e a responsabilidade, uma vez que exige comprometimento e dedicação para alcançar melhorias e resultados satisfatórios.
Além disso, o lazer e a atividade física são oportunidades para promover valores como o respeito, a cooperação e a solidariedade. Através do esporte e de outras formas de recreação, os alunos aprendem a respeitar as regras, a valorizar a diversidade e a trabalhar em equipe para atingir objetivos comuns. Essas experiências contribuem para a construção de relações saudáveis e empáticas, fundamentais para a convivência em sociedade.
A prática de atividades físicas também estimula o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, à medida que os alunos percebem suas capacidades e conquistas pessoais. Esse fortalecimento emocional é essencial para lidar com desafios e pressões do dia a dia, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros e equilibrados.
Dessa forma, ao integrar o lazer e a atividade física de forma consciente e significativa na educação, as escolas não apenas promovem a saúde física e mental dos alunos, mas também contribuem para a formação de cidadãos éticos, engajados e solidários. O lazer, aliado à prática de atividades físicas, não é apenas um momento de diversão e relaxamento, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de virtudes e valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e humana.
O lazer é uma parte fundamental da vida humana, proporcionando momentos de descanso, diversão e descontração. Quando associado à prática de atividades físicas, ele se torna ainda mais enriquecedor, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de virtudes e valores essenciais.
A prática regular de atividades físicas durante o tempo de lazer não apenas promove a saúde física, mas também fortalece a saúde mental e emocional. Através do exercício, desenvolvemos disciplina, resistência, perseverança e autocontrole, virtudes que são transferíveis para diversas áreas de nossa vida.
Além disso, a participação em atividades físicas em momentos de lazer promove o trabalho em equipe, a solidariedade e a cooperação.
Ao praticar esportes ou exercícios em grupo, aprendemos a respeitar as diferenças, a valorizar a diversidade e a entender a importância do apoio mútuo para alcançar objetivos comuns.
O esforço físico também nos ensina a lidar com desafios e superar limites, fortalecendo a nossa autoconfiança e autoestima. Através da superação de obstáculos durante a prática de atividades físicas, desenvolvemos a resiliência e a capacidade de enfrentar adversidades com coragem e determinação.
Assim, o lazer associado à prática de atividades físicas se revela como um poderoso instrumento de formação de caráter, contribuindo para a construção de uma sociedade mais saudável, equilibrada e solidária. Portanto, é fundamental incentivar a todos, desde crianças até adultos, a dedicarem parte de seu tempo livre para a prática de exercícios físicos, colhendo os inúmeros benefícios que essa atividade proporciona para o desenvolvimento de virtudes e valores essenciais em nossas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ARAUJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAUJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria Amorim; PUIG, Josep Maria. Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 32.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. Movimentos, Porto Alegre, 2003.

BENTO, Jorge Olímpio. Desporto e humanismo: o campo do possível. Rio de Janeiro, RJ. 1998.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. Licere, Belo Horizonte, vol.1, no: 1, p.09-17, 1998.

BRASIL, Desporto, discurso e substância. Campo das Letras: Porto: Campo das letras. Editores, S. A., 2004.

GUEDES. DP. Atividade física, aptidão física e saúde. In: Carvalho T, Guedes DP, Silva JG (orgs.). Rev. Bras. Ciência. e Mov, 2002.
HAAG, Hebert. Deport y tiempo libre. In: KOCH, Karl. Hacia una del desporte. Buenos Aires : Kapelusz, 1981, p. 95-115.

KANAANE, Roberto. Comportamento Humano nas Organizações: O Homem rumo ao Século XXI. 2ª. Ed. ? 10. Reimpressão. - São Paulo: Atlas, 2008. 131p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar, políticas, estrutura e organização. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência e Formação).

MACINTYRE, Alasdair. Depois da Virtude: Um Estudo em Teoria Moral. Bauru: EDUSC, 2001.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUNNÈ, F. La psicosociologia del tiempo libre. Cidade do México: Ed. Trilla, 1980

OLIVEIRA, P. Lazer e Inclusão. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) ? Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro-SP.

PINTO, L. M. S. M.; BURGOS, M. S. Lazer e estilo de vida. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

PRADO, Danda. O que é família. São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

Shephard RJ, Balady G. Exercise as cardiovascular therapy. Circulation 1999;99: 963-72.

WITTER, G. Porto. Família e aprendizagem. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VILMA OLIVEIRA DA SILVA

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo evidenciar a contribuição da disciplina de história na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Levando em consideração o ensino de história na educação básica, desde a educação infantil, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe no estudo de história uma abordagem sobre o conhecimento histórico como uma forma de pensar, de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados e interpretar o mundo ao longo do tempo e do espaço, bem como, considerações sobre noções dos direitos e deveres, privilegiando a escola como um espaço favorável para disseminar ações transformadoras que contribuem com aprendizagens significativas e na formação da cidadania. Os aspectos apontados no artigo permitem ponderações acerca da relação de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive, sendo o ensino de história um importante elemento de transformação social na busca pela cidadania, pois, promove em seus conteúdos discussões e reflexões que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, o que possibilita a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes na sociedade.

BASE NACIONAL Comum Curricular. História. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende propor reflexões acerca da disciplina de história, assim como, evidenciar o conhecimento histórico como uma forma de pensar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações e interpretar o mundo ao longo do tempo e do espaço, destacando a compreensão dos acontecimentos, assim, tornando-se necessário compreender essas transformações, sendo de grande importância na formação do cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe no estudo de história uma abordagem que aponta para a necessidade de compreensão do processo histórico como ferramentas para uso da cidadania.

Dessa maneira, o ensino de história possibilita preparar os alunos para compreender um saber necessário que se origina no tempo presente.

As unidades temáticas definem uma organização dos objetos de conhecimento que se relacionam com os objetivos de aprendizagem ao longo do ensino fundamental.

E, nesse sentido, o ensino de história se faz fundamental para permitir a reflexão e o entendimento do conhecimento histórico e da compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e do desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o desenvolvimento do trabalho e possibilitar a compreensão de aspectos relevantes sobre o papel da disciplina de história na contribuição para a formação da cidadania.

Vale ressaltar, que a escola tem o papel de propiciar uma formação integral, definida pelos direitos humanos e princípios democráticos, que perpassa por toda a educação básica.

O desenvolvimento de competências e habilidades na educação infantil possibilita a formação integral dos alunos, em seus âmbitos social, emocional, físico e cognitivo.

Outro ponto importante a destacar é que a BNCC orienta a importância do professor no ensino de História estimular o aluno a compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços.

O presente trabalho aborda a questão das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular que acompanham o desenvolvimento dos alunos durante a educação básica, propiciando aprendizagens significativas, bem como, possibilitando novos

conhecimentos, além de contribuir para a formação de cidadãos mais humano e mais crítico.
O estudo, destaca ainda a competência de número 4 que trata da comunicação e da utilização de diferentes linguagens, enquanto a competência de número 9 trata de uma competência que possibilita exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.
Entretanto, essas competências possibilitam a integração em todas as áreas e em diversos contextos, a fim de contribuir com aprendizagens significativas.
Assim, o trabalho apresentado proporciona reflexões sobre o papel da disciplina de história na formação dos sujeitos históricos críticos, conscientes, bem como, da importância de sua participação social, compreendendo a realidade histórica que vivem, relacionando-a com outras experiências do presente e passado.

BASE COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

Estamos inseridos no contexto social e enquanto falantes, temos o ouvir como nosso principal reconhecimento. Em todas as relações que estabelecemos, precisamos ter essa troca com o outro, para evidenciar nossas menções.
Vivemos em uma sociedade onde a linguagem tem um papel central na maneira como nos conectamos com as outras pessoas. Como seres que se expressam por meio da fala, aprender a ouvir é uma das formas mais autênticas de reconhecer e acolher o outro. Em cada conversa, em cada encontro, é por meio da escuta verdadeira e do diálogo sincero que conseguimos compreender melhor, dar sentido às nossas palavras e fortalecer os laços que nos unem. Comunicar-se vai muito além de falar, é estar presente, é ter empatia, é abrir espaço para o que o outro tem a dizer. Esses gestos, ainda que simples, são fundamentais para construir relações mais humanas, respeitosas e cheias de significado.
O contato da criança com o mundo não é estabelecido por uma relação direta, mas sim, através de uma relação mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 2001).

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que se trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação (MAUAD, 2018, p. 40).

Pensar sobre o processo educativo na complexidade dos impactos da globalização exige pensar em práticas pedagógicas que estimule novos conhecimentos, habilidades, competências e valores.
Dessa maneira, refletir sobre o processo educativo diante da complexidade dos impactos gerados pela globalização requer a construção de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às transformações do mundo contemporâneo. Isso implica promover experiências de aprendizagem que estimulem a ampliação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a formação de valores éticos, críticos e solidários. Nesse cenário, é fundamental que a educação assuma um papel transformador, capaz de preparar os sujeitos para atuarem de forma consciente, responsável e participativa em uma sociedade em constante mudança.
Segundo a BNCC (2017) para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.
Nesse sentido, a disciplina de história pode

ser aliada na possibilidade de despertar a curiosidade e assim favorecer a compreensão dos acontecimentos.

Em relação à proposta específica para o componente de História, o documento explora o conceito de "atitude historiadora", definindo como um papel de ação que docentes e discentes podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de diferentes fontes. "Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história." (BRASIL, 2017, p. 396).

Atualmente a educação brasileira tem como norte, juntamente com LDB, propostas curriculares para o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos. Com isso, novas estratégias vêm emergindo e contribuindo para o protagonismo infanto-juvenil.
Atualmente, a educação brasileira tem se orientado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com as propostas curriculares vigentes, para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos, com foco no fortalecimento de competências e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Nesse contexto, novas abordagens pedagógicas vêm sendo incorporadas, trazendo consigo estratégias inovadoras que valorizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva tem favorecido o protagonismo infanto-juvenil, permitindo que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de refletir, criar, decidir e atuar de forma crítica e responsável em seus contextos. Assim, a escola torna-se não apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente de construção de sentidos, experiências e cidadania.
Portanto, é de grande importância promover uma educação que desenvolva a criatividade, cooperação, participação, valorização visibilidade e inovação, desde a infância, é possível construir uma sociedade mais preparada para transformar desafios em soluções. Para isso, é necessário que o individuo desenvolva suas habilidades e competências que colaboram para o fortalecimento da autonomia, do projeto de vida e da liberdade de decidir sobre o próprio destino.

[...] O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações de diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de ideias-síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso, sistemático, muita sensibilidade às diferenças de ritmo de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2007, p.19).

Diante do exposto é importante que a escola encontre o fio condutor para promover inovações de forma integrada, contemplando os processos de aprendizagem, o acumulo teórico respondendo ás necessidades da realidade atual.
Ou seja, torna-se essencial que a escola identifique e construa um fio condutor capaz de orientar práticas pedagógicas inovadoras, de maneira integrada e intencional. Esse caminho deve articular os processos de aprendizagem ao aprofundamento teórico, sem perder de vista as demandas e os desafios da realidade contemporânea. É fundamental que a escola seja um espaço vivo, sensível às transformações sociais, culturais e tecnológicas, promovendo uma educação que una conhecimento, reflexão crítica e ação. Ao alinhar teoria e prática de forma coerente, a instituição de ensino amplia seu potencial de formar sujeitos autônomos, criativos e preparados para intervir no mundo com responsabilidade e empatia.
Mauad (2018) define o conceito da "atitude historiadora" da seguinte forma:

Noção que nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o tempo passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais,

quanto pelas lentes da distância, diferença e descontinuidade que nos fazem olhar o passado com "olhos de madeira". Atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que se faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo (MAUAD, 2018, p. 29).

A escola contemporânea ainda se mantém fundamentada em uma abordagem educacional voltada predominantemente para o futuro, priorizando a preparação dos estudantes para o que está por vir. No entanto, essa perspectiva muitas vezes negligencia as potencialidades do presente, deixando de valorizar e desenvolver plenamente as capacidades, habilidades e diferentes formas de inteligência que os educandos já possuem e manifestam em seu cotidiano. É fundamental que o processo educativo reconheça o aluno como sujeito ativo, promovendo uma aprendizagem significativa que considere suas vivências, interesses e competências atuais, além de prepará-lo para os desafios futuros.
Dessa maneira, a escola atual ainda esta pautada numa educação para o futuro, não explorando, no momento o presente, e as capacidades e inteligências de seus educandos.

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. (BRASIL, 2017, p. 397).

Esses norteadores favorecem a construção de itinerários formativos que buscam inovar e criar metodologias que favoreçam a formação integral, e, para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
No ensino fundamental é percebido que as crianças vivem importantes mudanças em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo, assim, a relação com as múltiplas linguagens são fundamentais para a construção do conhecimento.
E, nesse sentido, o ensino de história se faz fundamental para permitir a reflexão e o entendimento do conhecimento histórico e da compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e do desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.

[...] ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o oficio de professor de História como uma forma de luta política e cultural (GUIMARÃES, 2003, p. 37-38).

Vale destacar, que a escola tem o papel de propiciar uma formação integral, definida pelos direitos humanos e princípios democráticos, que perpassa por toda a educação básica.
O desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Infantil representa um fundamento indispensável para a formação integral dos educandos, promovendo um processo de crescimento harmonioso que contempla as dimensões social, emocional, física e cognitiva. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, essa abordagem respeita suas singularidades, ritmos e necessidades, garantindo um ambiente educativo acolhedor, instigante e significativo. Além de preparar para etapas futuras da vida escolar, ela assegura o direito à infância, valorizando as experiências lúdicas, a convivência e a expressão das múltiplas formas de ser e aprender que

emergem nos primeiros anos de vida.
O desenvolvimento de competências e habilidades na educação infantil possibilita a formação integral dos alunos, em seus âmbitos social, emocional, físico e cognitivo.
Para esta etapa, as dez competências gerais da BNCC se desdobram em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentro dos cinco campos de experiências da Educação Infantil.
Já o Ensino Fundamental, tem nove anos de duração e contempla estudantes de 6 a 14 anos, ou seja, perpassa por duas fases de vida dos indivíduos, ele quando criança e na adolescência.
Por conta disso, o documento da BNCC no Ensino Fundamental enfatiza essa fase, pois nela há uma mudança significativa na vida do estudante que passa por transformação, nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais.
Dessa maneira, a BNCC para o Ensino Fundamental impõe como prioridade a valorização do ensino lúdico, a articulação com as experiências já tidas na Educação Infantil e uma progressão dessas experiências.
No Ensino Médio, assim como no Ensino Fundamental, as competências gerais se desdobram em habilidades que serão desenvolvidas dentro de cada área do conhecimento, sendo que o estudante também é motivado a interagir, assumindo um papel mais participativo na sociedade, de forma que ele seja capaz de construir e expor argumentos, expressando seus princípios e valores.
O documento também destaca da importância da escola ajudar a construir a trajetória de vida dos estudantes, os aconselhando com relação ao futuro. Uma ação que está inteiramente ligada ao desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017).
Portanto, as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular acompanham o desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, propiciando aprendizagens significativas, bem como, possibilitando novos conhecimentos, além de contribuir para a formação de cidadãos mais humano e mais crítico.
Diante do exposto, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais.
Dentre as dez competências, pode-se destacar a competência de número quatro que de acordo a BNCC:

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

Nesse sentido, a competência geral de número 4 da BNCC (2017) trata da comunicação e da utilização de diferentes linguagens, tanto as verbais (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), como também a corporal, visual, sonora e digital.
As linguagens artísticas, matemática e científica também são utilizadas para a expressão pessoal e para o compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos.
Entretanto, essa competência possibilita a integração em todas as áreas e em diversos contextos, a fim de contribuir com aprendizagens significativas.
Enfim, a competência número quatro propicia aos alunos do ensino fundamental o meio digital como uma das diferentes linguagens necessárias para serem utilizadas como uma das formas de comunicação, facilitando a compreensão e a análise crítica, bem como, a expressão. Utilizando uma variedade de linguagens, que possibilitará que essa comunicação ocorra por meio da escuta e do diálogo, e assim, oportunizará aprendizagens significativas através de diferentes formatos de expressão e plataformas, o que contribuirá para a construção do conhecimento.
Em relação a aplicação das competências aos componentes curriculares da educação básica, a competência de número 9, trata de uma competência que possibilita exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização

da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, se articulando com os componentes curriculares, Língua Portuguesa, Arte, Ciências, História e Geografia, pertencentes às áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, pois estas áreas contribuem para aprendizagens significativas no ensino fundamental, bem como, propiciam as relações que se estabelecem e são imprescindíveis para que respeito mútuo, solidariedade, empatia e cooperação sejam efetivamente construídos como valores para todos.

A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo da história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem-natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas (BITTENCOURT, 2009, p. 139).

Diante do exposto, pode-se considerar que a disciplina de história se caracteriza por contemplar um saber necessário que se origina no tempo presente e com ele dialoga:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, "O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica." (BRASIL, 2017, p. 395).

Assim, a História na BNCC aponta para a necessidade de compreensão do processo historico como uma produção narrativa que tem como pressuposto a ideia de que o conhecimento histórico é uma forma de pensar; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados e interpretar o mundo ao longo do tempo e do espaço. (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, a história é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo. Ela investiga o que os homens fizeram, pensaram e sentiram enquanto seres sociais.

Nesse sentido, o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo.

Dessa maneira, a disciplina de história permite amplas formas de ver o mundo e se faz necessário para possibilitar a reflexão e o entendimento do conhecimento histórico e da compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e do desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.

Assim sendo, o ensino de história nos interessa no conhecimento histórico em perceber a forma como os indivíduos construíram com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.

Vale ressaltar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta dez competências gerais que acompanham o desenvolvimento dos alunos durante a educação básica e o ensino de história pode fazer relação com as aprendizagens significativas uma vez que tem a ideia de que o conhecimento histórico é uma forma de pensar, uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados e interpretar o mundo ao longo do tempo e do espaço, e, portanto, contribui para a formação dos sujeitos críticos e conscientes da importância de sua participação social, compreendendo a realidade histórica

que vivem, relacionando-a com outras experiências do presente e passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Currículo Básico Comum (CBC) – História. SEE/MG, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 22 de maio de 2024.

GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino em História. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). História Crítica, Bogotá, n. 68, p. 27-45, abr./jun.2018.

AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVIANE LIMA SANTOS

RESUMO
Este explora a integração das tecnologias no ensino da matemática, especialmente nos anos iniciais. Inicialmente, foi apresentada a relevância do uso de recursos tecnológicos para tornar os conceitos matemáticos mais concretos, estimulando o engajamento e o raciocínio lógico dos alunos. No primeiro capítulo, discutiu-se como as tecnologias, como softwares educativos e jogos digitais, contribuem para a personalização e dinamização do ensino, apesar dos desafios como a infraestrutura insuficiente e a necessidade de formação docente adequada. O segundo capítulo aprofundou o uso de ferramentas tecnológicas, abordando aplicativos, plataformas interativas, recursos multimídia e realidade aumentada, enfatizando sua eficácia na construção do conhecimento. No terceiro capítulo, foram examinadas metodologias pedagógicas inovadoras, como o ensino híbrido e a gamificação, destacando estratégias de planejamento e aplicação de aulas que promovem a motivação e o desempenho dos alunos. As considerações finais reforçam a importância de políticas públicas, pesquisas futuras e a constante atualização dos profissionais para maximizar o potencial transformador das tecnologias na educação matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Software. Jogos. Matemática.

ABSTRACT
This paper explores the integration of technologies in mathematics teaching, especially in the early years. Initially, the relevance of using technological resources to make mathematical concepts more concrete was presented, stimulating students' engagement and logical reasoning. The first chapter discussed how technologies, such as educational software and digital games, contribute to the personalization and dynamization of teaching, despite challenges such as insufficient infrastructure and the need for adequate teacher training. The second chapter delved deeper into the use of technological tools, addressing applications, interactive platforms, multimedia resources and augmented reality, emphasizing their effectiveness in the construction of knowledge. The third chapter examined innovative pedagogical methodologies, such as hybrid teaching and gamification, highlighting strategies for planning and implementing lessons that promote student motivation and performance. The final considerations reinforce the importance of public policies, future research and the constant updating of professionals to maximize the transformative potential of technologies in mathematics education.

KEYWORDS: Software. Games. Mathematics

INTRODUÇÃO

A aplicação de tecnologias emergentes no ensino da matemática tem oferecido oportunidades para transformar a forma como os conceitos são apresentados e assimilados. Soluções inovadoras, como simuladores virtuais e recursos de realidade aumentada, têm sido utilizadas para representar de forma intuitiva conteúdos abstratos, promovendo uma visualização mais clara e interativa de equações, formas geométricas e funções matemáticas complexas. Além disso, ambientes virtuais de aprendizagem equipados com inteligência artificial permitem análises detalhadas do desempenho dos alunos, identificando pontos de dificuldade e sugerindo estratégias específicas de ensino. O uso de plataformas colaborativas também tem ganhado destaque, incentivando o trabalho em equipe e a integração interdisciplinar, conectando a matemática a áreas como ciências, tecnologia e economia. Essas ferramentas, quando implementadas de maneira estratégica, potencializam o aprendizado, tornando-o não apenas mais personalizado, mas também alinhado às demandas tecnológicas e educacionais do século XXI.

As tecnologias educacionais têm possibilitado uma abordagem inovadora no ensino da matemática, integrando ferramentas como softwares de construção geométrica,

que auxiliam na exploração de conceitos espaciais, e aplicativos baseados em inteligência artificial, que ajustam conteúdos de forma personalizada. Além disso, o uso de plataformas de visualização de dados permite aos estudantes interpretar informações complexas por meio de gráficos interativos, promovendo não apenas a compreensão matemática, mas também habilidades analíticas. Ambientes de aprendizado gamificados, por sua vez, oferecem desafios progressivos que incentivam o pensamento crítico e a resolução de problemas, garantindo maior engajamento e autonomia dos alunos. A integração de tecnologias emergentes, como simuladores tridimensionais e laboratórios virtuais, intensifica ainda mais a conexão entre a matemática e outras áreas do conhecimento, tornando o aprendizado interdisciplinar e mais alinhado às necessidades contemporâneas.

Uma abordagem inovadora no ensino da matemática é o uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial, capazes de analisar o progresso dos estudantes e oferecer sugestões personalizadas para aprimorar o aprendizado. Sistemas interativos, como tutores virtuais, não apenas auxiliam na solução de problemas complexos, mas também incentivam a autonomia ao estimular os alunos a explorarem diferentes estratégias. Além disso, tecnologias colaborativas, como plataformas online e simuladores em ambientes virtuais, promovem o trabalho em grupo e a interdisciplinaridade, conectando a matemática a outras áreas do conhecimento, como ciências e economia. Essas ferramentas, quando integradas de forma estratégica, criam experiências de aprendizado mais significativas e adaptadas às necessidades do século XXI.

O sucesso na adoção de tecnologias educacionais requer não apenas uma infraestrutura preparada, mas também o constante aprimoramento dos profissionais envolvidos. Investir na capacitação docente e na atualização curricular pode ampliar o impacto das ferramentas digitais, como os sistemas de aprendizado adaptativo e os simuladores matemáticos, que oferecem uma abordagem mais personalizada e interdisciplinar. Além disso, o uso de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e análise de dados educacionais, permite criar estratégias de ensino baseadas em evidências, facilitando a identificação de lacunas no conhecimento e a aplicação de atividades direcionadas. Esses avanços representam uma oportunidade para transformar o ensino da matemática em uma experiência mais rica e alinhada aos desafios contemporâneos, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O advento de tecnologias inovadoras tem redefinido o ensino da matemática, oferecendo soluções que vão além da simples transmissão de conteúdo. Ferramentas como plataformas de aprendizado baseadas em inteligência artificial analisam de forma detalhada o progresso dos alunos, identificando lacunas no conhecimento e sugerindo atividades personalizadas para superá-las. Além disso, aplicações de realidade aumentada e virtual têm permitido que estudantes explorem conceitos complexos em ambientes tridimensionais, facilitando a compreensão de tópicos abstratos. Simuladores interativos, por sua vez, possibilitam experimentos que conectam a matemática a outras disciplinas, como física e engenharia, ampliando o caráter interdisciplinar do aprendizado.

Essas tecnologias não apenas promovem o engajamento dos alunos, mas também incentivam a autonomia e a aplicação prática do conhecimento em contextos reais, alinhando o ensino às demandas do século XXI. Entre os principais recursos tecnológicos, destacam-se os aplicativos matemáticos, como o Photomath e o Wolfram Alpha, que oferecem soluções detalhadas e tutoriais passo a passo para problemas matemáticos. Esses aplicativos, segundo Moran (2013), são ferramentas valiosas para a prática e revisão fora da sala de aula, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo. Além disso, plataformas interativas como o Google Classroom facilitam a comunicação entre professores e alunos, promovendo um ambiente colaborativo que estimula a troca de conhecimentos.

Outro exemplo de inovação tecnológica no

ensino da matemática é a gamificação, que utiliza elementos de jogos para tornar o aprendizado mais motivador. Mello (2014) aponta que jogos educativos, como o DragonBox e o Mathletics, incentivam os alunos a aplicar conceitos matemáticos de maneira lúdica, enquanto desenvolvem habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico. A gamificação, ao incorporar desafios e recompensas, aumenta o interesse dos estudantes, criando um ambiente mais envolvente para o aprendizado.

Recentemente, pesquisas de Almeida (2013) evidenciaram que o uso de inteligência artificial (IA) no ensino da matemática tem potencializado a personalização do aprendizado. Algoritmos baseados em IA identificam lacunas no conhecimento dos alunos e sugerem atividades específicas para superá-las, garantindo um progresso mais consistente. Além disso, assistentes virtuais proporcionam suporte em tempo real, ajudando os alunos na resolução de problemas complexos e promovendo maior independência.

O sucesso na integração de novas tecnologias ao ensino da matemática exige não apenas investimentos robustos em infraestrutura, mas também uma forte ênfase na formação contínua dos educadores. Um aspecto central é a capacitação para utilizar ferramentas inovadoras, como plataformas de aprendizado adaptativo que ajustam conteúdos didáticos de forma personalizada, promovendo um engajamento mais efetivo dos estudantes. Além disso, a adoção de tecnologias emergentes, como realidade aumentada e virtual, enriquece o entendimento de conceitos complexos ao proporcionar explorações visuais imersivas. Ambientes digitais colaborativos, incluindo simuladores e laboratórios virtuais, ampliam as possibilidades de aprendizado ao conectar a matemática a contextos interdisciplinares, como ciências e engenharia. A análise de dados educacionais, por sua vez, surge como um recurso estratégico, permitindo que professores avaliem o progresso individual dos estudantes e ajustem as práticas pedagógicas de forma fundamentada. Essas inovações tecnológicas, quando implementadas estrategicamente, podem transformar o ensino da matemática em uma experiência mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

As inovações tecnológicas continuam a transformar significativamente o ensino da matemática, proporcionando experiências mais imersivas e interativas. Entre as ferramentas mais promissoras estão os ambientes de realidade aumentada, que permitem aos estudantes visualizar e manipular conceitos matemáticos em três dimensões, facilitando a compreensão de tópicos complexos como geometria espacial e estatística visual. Outra abordagem em evolução é o uso de plataformas baseadas em inteligência artificial, que não apenas ajustam atividades ao perfil de aprendizado de cada estudante, mas também fornecem relatórios detalhados para educadores, auxiliando na tomada de decisões pedagógicas mais informadas. Além disso, o emprego de simuladores matemáticos em ambientes virtuais oferece aos alunos a possibilidade de realizar experimentos que conectam a matemática a outras disciplinas, como economia e física, promovendo um aprendizado interdisciplinar. Essas tecnologias, ao serem integradas de forma planejada, ampliam as possibilidades de ensino, tornando os conteúdos mais acessíveis e alinhados às demandas do século XXI (VALENTE, 2015).

Uma abordagem emergente no ensino da matemática é a aplicação de sistemas de inteligência artificial capazes de personalizar o aprendizado de maneira mais sofisticada. Essa tecnologia não apenas identifica lacunas no conhecimento individual dos estudantes, mas também formula recomendações pedagógicas baseadas em dados, otimizando os resultados educacionais. Além disso, plataformas integradas com inteligência artificial possibilitam o uso de modelos preditivos para antecipar dificuldades comuns e propor estratégias de ensino adaptáveis. O suporte em tempo real, fornecido por assistentes virtuais, tem se mostrado eficaz para auxiliar os alunos em desafios mais complexos, ao mesmo tempo em que os estimula a adotar uma postura mais au-

tônoma. Paralelamente, ferramentas educacionais que utilizam big data ampliam a capacidade dos professores de avaliar o desempenho acadêmico, tornando o processo de ensino mais dinâmico e fundamentado em evidências.

A abordagem da gamificação tem se consolidado como uma estratégia promissora no ensino da matemática, ao engajar estudantes por meio de desafios e interações lúdicas que promovem a aplicação prática de conceitos. Além disso, as tecnologias emergentes, como as plataformas de aprendizado adaptativo, têm demonstrado um impacto significativo no desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo que cada um avance em seu próprio ritmo. Essas plataformas, ao mesmo tempo em que ajustam as atividades às necessidades individuais, oferecem feedback em tempo real, tornando a experiência de aprendizado mais personalizada e efetiva. Outra inovação que se destaca é o uso de realidade aumentada e virtual no ensino da matemática, que possibilita a criação de ambientes imersivos para a exploração visual de conceitos tridimensionais. Essas ferramentas não apenas tornam os conteúdos mais acessíveis, mas também despertam maior interesse dos estudantes ao conectá-los com contextos reais e práticos. Segundo Kenski (2012), integrar tais tecnologias ao currículo escolar demanda uma formação continuada dos professores, garantindo que esses recursos sejam aplicados de maneira criativa e alinhada às metodologias pedagógicas. Dessa forma, as novas tecnologias oferecem caminhos variados para a construção de um ensino mais dinâmico, inclusivo e preparado para as demandas do século XXI.

Além disso, o uso de laboratórios virtuais e simuladores tem se mostrado uma ferramenta poderosa para o ensino de matemática aplicada. Esses ambientes digitais permitem que os alunos realizem experimentos e análises de fenômenos matemáticos em contextos diversos, como física e economia, ampliando as possibilidades de aprendizado interdisciplinar. Tecnologias baseadas em realidade virtual, por exemplo, criam cenários imersivos onde conceitos matemáticos podem ser explorados em situações reais, trazendo relevância e conexão ao aprendizado.

Adicionalmente, observa-se que o uso de tecnologias emergentes no ensino da matemática vai além de oferecer ferramentas de apoio, promovendo uma verdadeira transformação na forma como os conteúdos são abordados e absorvidos. Plataformas com realidade aumentada e virtual, por exemplo, permitem que os estudantes explorem conceitos matemáticos em cenários tridimensionais, ampliando sua capacidade de compreender tópicos abstratos com maior clareza. Essas experiências imersivas também incentivam a aplicação prática do conhecimento em situações reais, conectando a matemática a disciplinas como ciências e tecnologia. Paralelamente, os algoritmos de inteligência artificial têm ganhado destaque ao identificar padrões de aprendizagem dos alunos, recomendando atividades adaptativas e permitindo que cada indivíduo avance em seu próprio ritmo. Além disso, a análise de dados educacionais, realizada por meio de tecnologias de big data, auxilia os professores a personalizar estratégias de ensino com base nas dificuldades e progressos observados, tornando o processo pedagógico mais focado e eficaz. A integração de simuladores matemáticos também possibilita um aprendizado interdisciplinar, conectando a matemática a áreas como economia, engenharia e física, reforçando o caráter aplicável da disciplina. Dessa forma, novas tecnologias não apenas aprofundam o domínio de conceitos matemáticos fundamentais, mas também estimulam uma visão crítica e criativa, essencial para o desenvolvimento das competências exigidas no mundo contemporâneo.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS NA MATEMÁTICA

A introdução de tecnologias inovadoras no ensino da matemática tem revolucionado a maneira como estudantes interagem com os conteúdos, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficaz. Ferramentas modernas, como plataformas de aprendizado imersivo e adaptativo, permitem que os educadores ofereçam experiências personalizadas que atendam às necessidades individuais dos

alunos. Além disso, tecnologias de realidade aumentada e simuladores virtuais proporcionam uma visualização mais rica e prática de conceitos matemáticos complexos, conectando-os a aplicações do mundo real. O uso de big data e algoritmos de inteligência artificial também se destaca ao fornecer análises detalhadas do progresso dos estudantes, permitindo ajustes mais precisos nas metodologias de ensino. Essas inovações não apenas ampliam o alcance do ensino, mas também incentivam a colaboração e a interdisciplinaridade, aproximando a matemática de áreas como ciências, engenharia e tecnologia, e preparando os alunos para os desafios do século XXI (VALENTE, 2015).

O emprego de novas tecnologias no ensino da matemática tem proporcionado um terreno fértil para a inovação pedagógica ao combinar ferramentas digitais personalizadas com metodologias interativas. Aplicativos baseados em inteligência artificial são capazes de avaliar continuamente o progresso de cada estudante, fornecendo recomendações específicas que atendem às suas dificuldades individuais e apontam áreas de potencial avanço. Além disso, plataformas colaborativas têm ampliado a troca de ideias entre alunos, permitindo que trabalhem juntos em resolução de problemas complexos e aprendam a aplicar conceitos matemáticos em contextos práticos. Outro avanço significativo é a integração de simuladores digitais que reproduzem cenários reais, como análises econômicas ou experimentos físicos, conectando a matemática ao cotidiano e a outras áreas do conhecimento de maneira mais concreta. A capacitação contínua de professores para dominar tais ferramentas é fundamental, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas não apenas como suporte, mas como meios transformadores do ensino e da aprendizagem, promovendo resultados mais significativos e engajantes para os estudantes.

O uso de tecnologias no ensino da matemática tem se mostrado um componente essencial para transformar a forma como os estudantes interagem com os conteúdos, especialmente por meio de plataformas digitais que incentivam a criatividade e a autonomia. Ferramentas como softwares de cálculo avançado, aplicativos de realidade aumentada e inteligência artificial não apenas facilitam a compreensão de conceitos abstratos, mas também permitem a criação de experiências personalizadas que atendem às necessidades dos alunos de maneira específica. Além disso, a integração de recursos como simuladores e laboratórios virtuais possibilita a aplicação prática de teorias matemáticas em contextos reais, promovendo uma abordagem interdisciplinar que conecta a matemática a áreas como ciências e tecnologia. Esses avanços oferecem aos educadores a oportunidade de adotar metodologias mais dinâmicas, capazes de engajar os alunos e estimular competências fundamentais, como o pensamento lógico e a resolução de problemas. Por fim, a análise de dados educacionais por meio de plataformas baseadas em big data contribui para um acompanhamento mais preciso do progresso acadêmico, permitindo intervenções pedagógicas fundamentadas e eficazes.

Entre as novidades no campo educacional, o ensino híbrido se apresenta como uma metodologia que integra práticas presenciais e digitais, proporcionando maior autonomia e adaptabilidade ao processo de aprendizado. Essa combinação permite que os conteúdos teóricos sejam explorados em plataformas interativas, enquanto atividades práticas ocorrem em ambientes colaborativos supervisionados pelos docentes. Outro recurso inovador são os sistemas de aprendizado baseados em inteligência artificial, que analisam dados em tempo real para prever dificuldades e sugerir estratégias personalizadas, potencializando os resultados. Além disso, ferramentas de análise preditiva e relatórios detalhados auxiliam os professores a monitorar não apenas o progresso acadêmico, mas também a identificar padrões de comportamento que impactam o desempenho dos alunos. Combinando essas tecnologias com práticas pedagógicas criativas, o ensino da matemática ganha uma nova dinâmica, preparando os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado.

O uso de jogos digitais no ensino da matemática continua a se destacar como uma abordagem poderosa para cativar os estudantes

e incentivar o aprendizado de maneira dinâmica. Plataformas interativas, como o GeoGebra, e aplicativos baseados em gamificação oferecem um ambiente onde os alunos podem explorar conceitos matemáticos por meio de desafios e atividades práticas que simulam problemas do mundo real. Além disso, essas ferramentas permitem que os estudantes desenvolvam habilidades como resolução de problemas, criatividade e pensamento analítico de forma colaborativa. Tecnologias como inteligência artificial integrada a esses jogos podem analisar o progresso em tempo real, ajustando automaticamente a dificuldade das tarefas para se adequar ao nível de cada aluno. Combinando elementos visuais impactantes e feedback instantâneo, essas soluções tecnológicas não somente tornam o aprendizado mais acessível, mas também reduzem barreiras emocionais, como a ansiedade associada à matemática, promovendo uma maior confiança no processo de aprendizagem.

A implementação de tecnologias no ensino da matemática requer que os docentes adquiram habilidades específicas por meio de uma capacitação contínua, permitindo que explorem de forma plena o potencial dessas ferramentas inovadoras. Uma abordagem eficaz envolve não apenas o domínio técnico das plataformas, mas também a habilidade de as integrar dentro de estratégias pedagógicas que promovam o aprendizado ativo. Além disso, é fundamental que políticas educacionais assegurem a equidade no acesso a essas tecnologias, reduzindo as desigualdades regionais e sociais no ambiente escolar. O desenvolvimento de recursos intuitivos e acessíveis, como tutores virtuais baseados em inteligência artificial, também pode ampliar a personalização do ensino, enquanto dashboards analíticos possibilitam que professores monitorem o progresso de seus alunos de maneira mais detalhada, promovendo intervenções pedagógicas precisas e fundamentadas. Essas inovações, quando implementadas de forma inclusiva, têm o potencial de transformar o ensino da matemática, tornando-o mais dinâmico, participativo e preparado para as demandas da sociedade contemporânea (VALENTE, 2015).

O impacto revolucionário das tecnologias no ensino da matemática destaca-se, sobretudo, por criar um ambiente de aprendizado que combina personalização e estímulo à colaboração entre os estudantes. Novos recursos, como sistemas baseados em inteligência artificial, permitem que padrões de aprendizado individuais sejam analisados em tempo real, auxiliando na adaptação dinâmica das atividades às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, plataformas de gamificação e simuladores digitais não apenas tornam os conceitos abstratos mais tangíveis, mas também incentivam a aplicação prática de teorias em contextos reais, como na resolução de problemas complexos em áreas interdisciplinares. Conforme apontado por pesquisas recentes, o uso dessas tecnologias transforma a abordagem pedagógica, promovendo um ensino mais inclusivo e conectado à realidade contemporânea enquanto prepara os estudantes para os desafios de uma sociedade altamente tecnológica e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de tecnologias emergentes no ensino da matemática demonstra um impacto transformador ao criar oportunidades inéditas para o aprendizado. Plataformas digitais, como aplicativos interativos e softwares de visualização, permitem que conceitos matemáticos sejam explorados de maneira prática e adaptativa, ajustando-se às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, os ambientes virtuais e simulações avançadas têm mostrado potencial não apenas para simplificar tópicos complexos, mas também para conectar a matemática a outros campos, como ciências aplicadas e engenharia. Particularmente nos anos iniciais, o uso desses recursos possibilita a construção de uma base sólida, enquanto promove competências como o pensamento lógico e a resolução criativa de problemas. A personalização da aprendizagem por meio de algoritmos de inteligência artificial e big data também se revela essencial, oferecendo aos professores insights detalhados para adaptar suas abordagens pedagógicas. Para alcançar o máximo potencial dessas inovações, é imprescindível que haja investimentos em formação continuada dos docentes

e no desenvolvimento de políticas públicas que ampliem o acesso às tecnologias, garantindo uma educação mais inclusiva e preparada para os desafios do século XXI.

Os desafios e as perspectivas para a inserção das tecnologias nos anos iniciais da educação são igualmente complexos e estimulantes. Embora a implementação de recursos digitais ofereça potencial significativo para a democratização do acesso ao conhecimento e para o estímulo de uma aprendizagem mais participativa, é preciso enfrentar obstáculos estruturais como a insuficiente infraestrutura tecnológica e a desigualdade no acesso a dispositivos digitais, que ainda limitam a efetivação dessas práticas em muitas escolas. Ademais, a resistência à mudança, tanto por parte de alguns educadores habituados a métodos tradicionais quanto por falta de preparo para o uso de novas ferramentas, representa um desafio a ser superado por meio de políticas públicas eficazes e investimentos estratégicos em formação profissional. As perspectivas para o futuro indicam uma integração cada vez maior de metodologias híbridas, que mesclam o ensino presencial com atividades mediadas por plataformas digitais, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais flexível e adaptativo. Essa integração promete não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também fomentar competências essenciais para o século XXI, como inovação, pensamento crítico e colaboração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. R. F. L. Das Tecnologias às Tecnologias Digitais e seu Uso na Educação Matemática. Revista Nuances, v. 26, n. 2, p. 224–240, 2013.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

MELLO, G. S. O Ensino da Matemática e as Novas Tecnologias: Desafios e Possibilidades Educacionais. Revista Delos, v. 17, n. 60, p. 75–90, 2014.

MORAN, J. M. Educação e Tecnologias: Mudar para valer! São Paulo: Papirus Editora, 2013.

VALENTE, J. A Tecnologias na Educação Matemática: Desafios da Prática Docente. Revista de Educação Matemática, v. 23, n. 2, p. 45–60, 2015.

RESUMO
A pesquisa analisa a República Brasileira a partir das letras de RAP. O objetivo é o de investigar a visão dos de baixos constituída sobre a República Brasileira tendo como fonte histórica as letras de RAP, bem como, a que grau elas podem ou não contribuir como ferramenta pedagógica em sala de aula, contribuindo não só para novas ecologias de saberes como nos aponta Boaventura, mas também proporcionando o ampliar dos saberes a novos sujeitos e suas novas pedagogias conforme nos apresenta Miguel Arroyo. Busca-se discutir que, as letras de RAP além de se constituírem como importante fonte histórica, podem trazer novos olhares não só sobre a República Brasileira, mas também propiciar novas perspectivas ao ensino de história. Encaro os rappers como "ideólogos do gueto", pensadores periféricos, refletindo e articulando saberes a partir da periferia junto aos seus pares, nisso constroem e ressignificam fatos históricos a partir de suas urgências e contextos sociais, nos apresentando uma República Brasileira de forma própria, porém, em constante diálogo com os movimentos sociais. Para cumprir tal objetivo, analisaremos as letras de RAP dos grupos popularmente conhecido entre os pares como "Original RAP Nacional", produzidos entre a década de 90 e meados da primeira década do século XXI. As letras de RAP foram escolhidas a partir de marcos históricos definidos previamente, buscando-se nelas elementos que contribuíssem para análises da República Brasileira na perspectiva dos debaixos.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de História. RAP. República.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a República Brasileira forjada em 1889, tendo como fonte as letras de RAP brasileiro, produzidas entre os anos de 1988 e 2012, bem como, verificar o potencial das letras de RAP, no que tange ao ensino de história. Buscamos analisar as interpretações e representações que tais compositores e intérpretes constituíram a partir de suas vivências e experiências às margens do slogan "Ordem e Progresso", sobre marcos históricos pós fundação da república.

Para isso teremos como norteador de nossa análise os estudos sobre o Movimento Hip-Hop, mais precisamente sobre a música RAP, e as possibilidades de seu uso nas práticas pedagógicas no ensino de história. Bem como, a tensão entre os saberes produzidos pelos "debaixos" com a visão homogênea oficial.

RAPublicano

O rap, independentemente do seu ritmo acelerado, ensurdecedor e rebelde, representa um instrumento político de uma juventude excluída. Independentemente do seu conteúdo muitas vezes agressivo e provocador, indica uma ação pedagógica de jovens em processo de escolarização ou mesmo evadidos da escola. Quem observa o seu conteúdo, analisando a sua letra, independentemente do seu gosto musical, vai encontrar uma leitura da vida social, do "fazer" da sociedade, comparada a muitos cientistas sociais que apenas superam esses jovens na linguagem culta e específica do universo científico. É de se espantar! (ANDRADE, 1999, p. 86).2

Diante do exposto acima, o RAP não é fruto meramente do vivenciar da realidade, situação que por si só é de se estimar, mas seus interlocutores ao relatarem suas realidades constituem e elaboram uma análise do contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridos. Stuart Hall em seu livro Da diáspora: identidades e mediações culturais nos aponta que a cultura popular é um espaço de contestação que se constitui a partir de "experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns." (HALL,

2013, p. 378)
Discutir a República a partir do RAP, e/ou discutir o RAP a partir de sua visão sobre a República, pode não só trazer novas problematizações como desierarquizar o currículo escolar que como nos aponta Ivor Goodson é uma construção social, sujeito a mudanças e flutuações, não sendo neutro como a própria seleção e organização do conhecimento escolar. Ou seja, assim como a República o currículo é um espaço de disputa que muitas vezes acaba encarnando os interesses do "vencedor", tendo grupos sociais determinando quais conteúdos serão tratados e quais serão excluídos, legitimando ideias e visões de mundo.
Segundo Hall e Woodward , "é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos", nisso o RAP talvez possa contribuir na construção de uma identidade e de pertencimento.
Cleber Santos Vieira nos aponta que:

Na arte de interpretar e os sentidos históricos da bandeira nacional, o dever cívico que impulsiona as formulações dos legisladores é tão legítimo quanto as representações perpetradas pelos movimentos sociais. Quando vistas sob o prisma de uma sociedade heterogênea, permeada por problemas e conflitos, os emblemas da nação são reelaborados, passam a desconstruir a Bandeira Nacional enquanto emblema a-histórico, construindo novos sentidos e, portanto, outras formas de se pensar a história do Brasil. Enfim, o desenvolvimento do Brasil em bases democráticas implica também reconhecer as formas pelas quais os diversos grupos sociais encontram para representar a comunidade política imaginada. (VIEIRA, 2006)

E parte desses novos sentidos históricos que o grupo Z'África Brasil no RAP A Cor Que Falta Na Bandeira Brasileira apresenta em suas rimas que ressignifica a bandeira nacional brasileira:
E do passado que restou, é rubro terror
Como o vermelho de Xangô a cor do amor
Que pulsa no coração com passos de ódio e paixão
Esparramando sangue ao chão
Na eterna contradição de uma nação
Verde, amarelo, azul, branca e vermelha
São as cores que compõem a bandeira brasileira
Só que o vermelho não quiseram botar
É cor de sangue, é cor de morte, é cor de farsa
É todo o sangue derramado nesses 500 anos
É toda a história maquiavélica tramada nos nossos mocambos
A dominação de um fogo por ouro
Fora o sofrimento de um povo
Que foram se acabando aos poucos
Meus antepassados indígenas celebravam os deuses
Hoje me lembro que os índios são poucos
E só aparecem as vezes
Quando são queimados vivos em praça pública
Por uma raça sádica que faz o mal a sua cultura

Ao questionar a idealização da bandeira nacional brasileira o grupo Z'África Brasil evoca Xangô, orixá considerado deus da justiça e da sabedoria, mostrando que apesar de saberem o que representa o vermelho em sua ancestralidade, a cor na bandeira nacional representaria a carnificina praticada por "uma sádica raça que faz o mal a sul cultura". (Z'África Brasil, 2002) A cor vermelha é apresentada como uma parte da história ocultada na construção e representação dos símbolos nacionais, que ao não a ter, omite parte dos fatos significativos que foram cruciais para a formação do Brasil enquanto nação como nos aponta Vieira:

Esta representação da identidade nacional foi inserida, assim, em um contexto de fabricação da nação e do patriotismo. A comunidade imaginada pelos intelectuais da primeira república passava, juntamente com o hino nacional, a ser firmada como o símbolo de uma nação sem conflitos sociais, sem diferenças políticas, sem história. À moda brasileira estruturavam-se as condições para um culto homogêneo socioeconômica e da classe social, as pessoas se identificaram com o símbolo por uma questão a priori, o fato de ser brasileiro. Encobria-se, então, o passado de opressão e genocídio. O esque-

cimento necessário para se construir o mito do Brasil mestiço, da democracia racial, da integração ordeira e pacífica entre negros, índios e colonizadores. (VIEIRA, 2006)

O RAP como educador

A importância da música na produção do conhecimento histórico atraiu olhares de historiadores como Eric Hobsbawm que, em História Social do Jazz disserta sobre o jazz nos Estados Unidos e como ele nos ajuda a compreender o cenário urbano e suas transformações entre o final do século XIX e começo do século XX. Hobsbawm torna visível que a música mais que ser um mero conjunto de harmonias é também retrato de uma época, refletindo marcos históricos do período no qual está inserida.

Outros estudos de historiadores trazem a música como fonte, entre eles, podemos destacar José Vince de Moraes e Elias Saliba que, em História e música: canção popular e conhecimento histórico, discute o potencial que a canção popular tem diante das reflexões historiográficas. Nesse mesmo ritmo também vem Marcos Napolitano, em "História e música popular: Um mapa de leituras e questões", traçando um roteiro de leituras e questões teórico-metodológicas em torno da reflexão historiográfica sobre a música popular brasileira. (NAPOLITANO, 2007)

Já no campo de ensino de história temos João Pinto Furtado (1998) em A música popular no ensino de história, Martins Ferreira (2005) em Como usar a música na sala de aula, obras prescritivas. Diferente dos autores anteriores Diego Sávio da Costa Fernandes em sua dissertação de mestrado, intitulada de Representações do Hip-Hop em livros didáticos investiga a forma como é representado o Hip-Hop nos livros didáticos de história, literatura e português, nos mostrando que não basta inserir símbolos jovens em meio às páginas, se os tratam como mero expectadores da produção do conhecimento, os limitando á meras formas de atrair seu público.

Grazielly Alves Pereira (2019), por sua vez, em Resistências afro-brasileiras no ensino de história: a sala de aula e as letras de RAP que, em sua dissertação de mestrado explana que no Brasil, assim como, em Nova York, o RAP assume um tom social e crítico, tornando-se o canal de comunicação de uma maioria da população até então silenciada. (PEREIRA, 2019, p. 11) Nesse sentido tanto o RAP como o Movimento Hip-Hop foram analisados por diferentes lentes, que traz à luz do debate seus aspectos de politização e socialização. Entre essas análises destacamos aqui os estudos de Juarez Dayrrel que discute a contribuição da música RAP no processo de socialização da juventude nas periferias de Belo Horizonte, em O RAP e o funk na socialização da juventude publicado em 2005. Também de Minas Gerais Roberto Camargos com RAP e política: percepção da vida social brasileira, analisa o RAP em seu aspecto político problematizando o incomodo que ele causa nos seguidores do discurso homogêneo. De São Paulo temos Andréia Moassab em Brasil periferias(s): a comunicação insurgente do Hip-Hop que discute a ruptura estética com a produção cultural hegemônica, tornando audível a voz silenciada das periferias. (MOASSAB, 2011)

Para a realização dessa pesquisa selecionamos de início 17 letras de RAP , tendo como critério de escolha o potencial que elas possuem referente a alguns marcos históricos. Sendo esses, pré-definidos a partir de questionamentos levantados no decorrer das aulas ministradas em escolas da rede pública em diferentes cidades do Estado de São Paulo, em que a visão apresentada nos livros didáticos homogeneizava a história, excluindo personagens e contextos, mesmo muitas vezes trazendo o próprio RAP e o HIP-HOP como "facilitador", como nos aponta Diego Sávio .

Temas como a escravidão, abolição, pós-abolição, movimentos sociais, reforma agrária, ditadura civil e militar de 1964, imigração nos anos 70 e 80 do século XX, urbanização, imperialismo e neoliberalismo nos RAP selecionados são abordados com um outro olhar, aproximando a história aos sujeitos.

Consciência Humana, grupo da zona leste da cidade de São Paulo, nos explicita em Mãe África não só o tráfico de pessoas via Atlântico, como também, nos apresenta os maus tratos físicos e psicológicos pelo qual foram submetidos os que no continente africanos foram sequestrados e transportados nos

navios negreiro, nome homônimo de outro RAP do grupo. Já tratando da pós-abolição e escancarando o tratamento que a carne negra recebe, temos GOG, rapper de Brasília, que em Carta à Mãe África nos apresenta a situação do negro no início do século XXI em que, nas rimas da Negro Drama, música dos Racionais, um dos ícones do RAP brasileiro, somos colocados diante do descaso pós reabertura política realizada em 1988. Em se tratando de movimentos sociais iremos analisar três RAP que tratam da questão agrária e de como os movimentos que lutam pela terra são tratados, bem como, ressignificando personagens históricos como o Lampião. Sonho Real, do rapper GOG, Mudar o Mundo do grupo Face da Morte da cidade de Hortolândia, e, Rei do Cangaço, RAP do grupo da zona sul de da capital paulista Z'África Brasil. Discutindo um período nefasto da história recente do Brasil traremos os RAP Anos de Chumbo e Televisão do grupo Face da Morte que problematiza o período da ditadura civil e militar iniciada em 1964. Trazendo Marighella sob outra perspectiva em Marighella (Mil faces de um homem leal), Mano Brown rima a vida de um dos mais emblemáticos combatentes à ditadura civil e militar de 1964, nos apresentando não só o autor do Manual do Guerrilheiro Urbano, mas o homem dentro de suas contradições. Paralelamente a essa questão analisaremos os anos 70 e 80 do século XX junto ao processo de urbanização através dos RAP Periferia tem o seu lado bom do grupo Consciência Humana, O Trem música do grupo da zona oeste da capital paulista RZO, Antigamente Quilombo, Hoje Periferia do grupo Z'África Brasil, e, Castelo de Madeira do grupo do interior de São Paulo, A Família. Para finalizar refletiremos o neoliberalismo através dos RAP dos grupos A Família que em Alcaminhoparadestruição discute a imposição econômica e política dos Estados Unidos aos países da América Latina destruindo a soberania e aprofundando a miséria. Facção Central em Isso Aqui é Uma Guerra traz o impacto do desemprego e da pobreza diante de uma democracia que se limitou a garantir privilégios de uma minoria que, em Fim de Semana no Parque do grupo Racionais MC's contrasta com a realidade da maioria. Finalizaremos com o grupo Consciência Humana que na música Raciocine dilacera as estruturas de opressão e de desigualdade da qual a república constituiu, garantindo o status quo do mesmo grupo que antes se beneficiou do sistema escravocrata.

TRAFICANDO INFORMAÇÃO (INTERLOCUTOR ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS QUEBRADAS)

Seja bem-vindo ao meu mundo sinistro, saiba como entrar
Droga, polícia, revólver, não pode saiba como evitar
Se não acredita no que eu falo
Então vem aqui pra ver a morte de pertinho para conferir
Vai ver que a justiça aqui é feita à bala
A sua vida na favela não vale de nada (...)

Juntando o trecho acima do RAP Traficando Informação, do rapper carioca MV Bill, junto com a letra Pânico na Zona Sul do rapper paulista Mano Brown, entendemos o papel ao qual o RAP se propunha na última década do século XX. Papel esse que como o título da letra do RAP Traficando Informação nos revela é traficar saberes, analogia feita ao termo usado para identificar ações de pessoas vendendo substâncias ilícitas.
MV Bill não só ressignifica o termo "traficar", ele ao se colocar como traficante de informação demonstra que o próprio conhecimento só chegara nas favelas e periferias através de uma ruptura com uma lógica social da qual os "debaixos" devem ser meros receptores de conhecimento. Tal postura não diz só propriamente ao objeto a ser traficado, mas também de quem o trafica, principalmente quando verificamos o papel imposto aos jovens negros e pobres, bem como aos espaços que a eles até então eram destinados.
Como o próprio MV Bill colocou em entrevista, realizada pela revista Rap Brasil em 1999, ao ser perguntado sobre há quanto tempo traficava informação, responde que traficava desde os 14 anos, só que através do RAP foi a partir dos anos 90, que ele descobre:

(...) que o rap é a música da informação, da

educação e não tem como você informar se você não estiver informado. Eu comecei a ler vários livros como Quilombo, Zumbi dos Palmares, entre outros.

A forma como se coloca MV Bill e o Mano Brown, dialoga com o que Arroyo disserta:
Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais que conselhos moralizantes tão do uso das relações entre mestres e alunos. Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza socialmente, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça...
(...)
Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades de formação e humanização, inclusive da infância popular que conduzimos como educadores.
Nos processos educativos há um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais. (ARROYO, 2003, p. 42 – 43)

Nessa perspectiva o RAP coloca no chão o conhecimento e chama os periféricos e favelados para discutir não só a realidade na qual estavam inseridos, mas também realizam o que Joel Rufino dos Santos chamou de "negatividade histórica". Eles fazem do RAP a busca de outro si mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si. (SANTO, 1994, p. 46)
No entanto, nem sempre esse "outro olhar" foi considerado, nem pela escola e muito menos pela mídia, que de forma covarde o ligou à criminalidade.

PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO RAP
Os RAP a serem analisados foram escolhidos levando-se em conta os marcos históricos por nós definidos previamente, a ideia aqui não é criar uma linha linear do tempo a partir do currículo estabelecido pelas redes de ensino. A história republicana reivindicada pelos rappers e consequentemente rimadas em suas letras, perpassam o traço histórico constituído e apresentado nos livros didáticos, são uma teia de saberes e questionamentos feitos a partir do tempo presente em qual estão localizados.
Diante disso, realizamos um levantamento dos RAP que dialogassem com os marcos históricos propostos e pensados por nós inicialmente: Escravidão, Abolição e pós-escravidão – Movimentos Sociais e Reforma Agrária – Ditadura Civil Militar de 1964 – Migração (anos 70 e 80) e Urbanização – Imperialismo e Neoliberalismo. Foram elencados 171) RAP, tendo como critério principal a abordagem durante de algum dos marcos históricos propostos, de forma direta ou indireta, como é o caso do RAP O Trem do grupo RZO, que ao rimar sobre o transporte de nome homônimo ao nome do RAP rimado e cantado por eles, nos apresenta a realidade de quem enfrenta o transporte público, ou seja, de como o sonho da urbanização como progresso, não se fez a todos e a todas:

E eu peço a oxalá e então
Sempre vai nos guardar
Dai-nos forças pra lutar, sei que vai precisar
No trem, meu bom, é assim, é o que é
Então centenas vão sentados
E milhares vão em pé
E em todas as estações, ali preste
Atenção nos PF's
O trem para o povo entra e sai
Depois disso, o trem já se vai
Mas o que é isto? Esquisito
E várias vezes assisti
Trabalhador na porta tomando borrachadas
Marmitas amassadas, fardas, isso é a lei?

Os RAP aqui analisados tratam dos marcos históricos de forma objetiva, nos propiciando elementos para pensarmos e refletirmos sobre cada problemática proposta, porém, para um olhar mais apurado e pensando na prática, construímos uma tabela, a qual tem por objetivo subsidiar o trabalho em sala de

aula. Consideramos como critério da confecção da tabela: o RAP, o marco histórico analisado nos RAP e a faixa etária.

RAP	Marco histórico	Faixa etária
Racionais – Negro Drama	Escravidão/abolição/pós-escravidão	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
GOG – Carta à Mãe África	Escravidão/abolição/pós-escravidão	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Consciência Humana – Mãe África	Escravidão/abolição/pós-escravidão	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
GOG – Sonho Real	Movimentos Sociais/Reforma agrária	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
ZÁfrica Brasil – Rei do Cangaço	Movimentos Sociais/Reforma agrária	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Face da Morte – Mudar o Mundo	Movimentos Sociais/Reforma agrária	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Face da Morte – Anos de Chumbo	Ditadura Civil e Militar de 1964	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Face da Morte – Televisão	Ditadura Civil e Militar de 1964	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Racionais – Marighella (Mil faces de um homem leal)	Ditadura Civil e Militar de 1964	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Consciência Humana – Periferia tem o seu lado bom	Imigração anos 70/80 e urbanização	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
RZO – O Trem	Imigração anos 70/80 e urbanização	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
A Família – Castelo de Madeira	Imigração anos 70/80 e urbanização	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
ZÁfrica Brasil – Antigamente Quilombo, Hoje Periferia	Imigração anos 70/80 e urbanização	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
A Família – AUCAmorhoparadestruição	Imperialismo/Neoliberalismo	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Consciência Humana – Racismo	Imperialismo/Neoliberalismo	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Racionais – Fim de Semana no Parque	Imperialismo/Neoliberalismo	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)
Facção Central – Isso Aqui é Uma Guerra	Imperialismo/Neoliberalismo	8º e 9º ano do Ensino Fund. II, EJA (Fund. II)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RAP pode servir de fonte de pesquisa e entendimento de um determinado tempo e fatos históricos, com suas rimas subversivas e questionadoras apresentam uma perspectiva da sociedade ancorada em suas experiências e vivências, utilizando-se de samples que juntamente às rimas musicalizam os pensamentos dos indesejáveis. Por outro lado, fica evidente que os RAPs aqui analisados podem ser utilizados em salas de aulas, e principalmente nas aulas de História, como fonte histórica a se problematizar determinado fato histórico, gerando reflexão e novos saberes.

O processo de pesquisa e metodológico proposto através do RAP no ensino de história por essa pesquisa, faz parte de uma movimentação maior que envolve desde trechos de RAPs citados e utilizados em questões de vestibulares até mesmo a inserção do álbum “Sobrevivendo no Inferno” do grupo Racionais MC´s na lista das obras obrigatórias para o vestibular da Unicamp . Ter o RAP como fonte histórica é uma escolha não só metodológica, mas também uma escolha política, principalmente quando compreendemos os movimentos sociais como educadores, como nos apresenta Miguel Arroyo em Outros Sujeitos, Outras pedagogias.

Apesar de ter analisados os RAPs à luz da República Brasileira, eles permitem um leque amplo de discussões e problematizações. Podemos discutir e problematizar as questões étnicos raciais, a violência urbana e rural, a questão agrária brasileira, o conceito de democracia, o encarceramento em massa, identidade afro-brasileira, assim como, outros marcos históricos, como por exemplo: a abolição, a redemocratização do país, a escravidão, revoltas populares. Enfim, através do RAP se abre um cabedal de possibilidades que respeitado as experiências e vivências dos alunos podem contribuírem para a formação de pessoas compromissadas a transformação de suas realidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine Nunes de. (Org.). O Rap e Educação – O Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

FERNANDES, Diego Sávio da Costa. Representações do Hip Hop em Livros Didáticos. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo.

GOODSON, Ivor. A construção social do cur-

rículo. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

VIEIRA, Cleber Santos. A (DES)CONSTRUÇÃO DOS SÍMBOLOS NACIONAIS. IN: Anais do I circuito de Debates Acadêmicos. IPEA, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

RESUMO
RESUMO
Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação continuada para os professores da educação básica, considerando os desafios e as demandas contemporâneas do cenário educacional. A pesquisa parte da premissa de que a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para preparar os docentes para as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a prática pedagógica. A formação continuada, nesse contexto, torna-se um processo essencial para o aperfeiçoamento profissional, atualização de conhecimentos e melhoria da qualidade do ensino. A metodologia utilizada consiste em uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de autores que discutem a formação docente, além de uma análise crítica sobre políticas públicas voltadas à formação permanente de professores. O estudo também considera experiências formativas no contexto escolar, como grupos de estudo, encontros pedagógicos e ações colaborativas entre professores. Os resultados apontam que, quando bem planejada e articulada às necessidades reais da escola, a formação continuada pode transformar práticas pedagógicas, fortalecer o papel do professor e contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos. Conclui-se que investir na formação continuada é um passo essencial para a valorização da docência e para a construção de uma educação pública de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, professores, educação básica, prática pedagógica, valorização docente.

INTRODUÇÃO

A educação básica constitui a base formativa do cidadão e desempenha um papel decisivo no desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação. Nesse contexto, os professores são peças-chave no processo educacional, sendo responsáveis por mediar o conhecimento e estimular o pensamento crítico e autônomo dos estudantes. No entanto, em um mundo marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas, políticas e culturais, torna-se evidente que a formação inicial dos docentes, embora essencial, não é suficiente para garantir a qualidade da prática pedagógica ao longo de toda a carreira. Surge, então, a necessidade premente da formação continuada como ferramenta de atualização, aperfeiçoamento e reconfiguração das práticas educativas.

A formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente de construção de saberes, que deve acompanhar o professor desde o início até o fim de sua trajetória profissional. Ela possibilita reflexões sobre a prática pedagógica, oferece subsídios teóricos e metodológicos atualizados e permite que os docentes acompanhem as mudanças nas políticas educacionais, nos currículos escolares e nas necessidades dos alunos. Assim, ela não apenas contribui para o desenvolvimento profissional, mas também repercute diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes da educação básica.

Entender a formação continuada como uma dimensão essencial da carreira docente é reconhecer que ensinar é uma prática complexa, que exige constante reflexão, estudo e reinvenção. Além disso, em tempos em que se intensificam as exigências por resultados e qualidade na educação, o professor enfrenta desafios que vão muito além da sala de aula. Ele precisa lidar com a diversidade cultural, com as defasagens de aprendizagem, com a inclusão de alunos com necessidades especiais, com o uso das tecnologias e com a necessidade de promover uma educação mais significativa e contextualizada. Diante desse cenário, a formação continuada emerge como uma estratégia de fortalecimento da prática docente, promovendo tanto o crescimento pessoal quanto profissional dos educadores.

Contudo, apesar da importância amplamente reconhecida da formação continuada, sua

efetivação nas redes de ensino brasileiras ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Muitas vezes, as políticas públicas voltadas à formação dos professores são pontuais, desarticuladas das realidades escolares e
impostas de maneira verticalizada, sem levar em conta as demandas reais dos profissionais da educação. Além disso, a ausência de condições adequadas de trabalho, como tempo para estudo, valorização profissional e apoio institucional, dificulta o engajamento dos docentes em processos formativos contínuos. Esses desafios apontam para a necessidade de repensar não apenas as propostas de formação, mas também os modos de organização e valorização da carreira docente.

No âmbito da educação básica, a formação continuada adquire contornos ainda mais relevantes, visto que é nesse nível de ensino que se formam os alicerces para a aprendizagem ao longo da vida. O professor da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio precisa estar preparado para lidar com as especificidades de cada faixa etária, com as diversas formas de aprender e com as exigências de um currículo em constante transformação. Nesse sentido, é fundamental que as ações formativas estejam integradas ao cotidiano da escola e promovam o diálogo entre teoria e prática, de modo a potencializar o impacto da formação na sala de aula.

A pesquisa sobre a importância da formação continuada para os professores da educação básica se justifica, portanto, pela urgência de compreender como esses processos têm sido concebidos, vivenciados e percebidos pelos profissionais da educação. Busca-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no acesso e participação em programas formativos, bem como os impactos dessas formações em suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, pretende-se refletir sobre os caminhos possíveis para a construção de políticas públicas mais eficazes, democráticas e sensíveis às realidades escolares.

Outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a formação continuada. A instituição escolar, quando organizada como um ambiente de aprendizagem também para os seus profissionais, contribui significativamente para o desenvolvimento coletivo do conhecimento pedagógico. Práticas como grupos de estudo, reuniões pedagógicas reflexivas, trocas entre pares e projetos colaborativos têm se mostrado estratégias eficazes de formação no chão da escola. Essas ações, quando estimuladas por uma gestão comprometida com o desenvolvimento profissional dos professores, favorecem a construção de uma cultura formativa que ultrapassa os modelos tradicionais de cursos e palestras esporádicas.

É nesse sentido que esta pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professores, tendo como foco os profissionais da educação básica. O objetivo é analisar de que forma esses processos têm sido estruturados, qual o seu impacto na prática docente e quais caminhos podem ser trilhados para tornar a formação um instrumento efetivo de transformação pedagógica e valorização profissional. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica com base em autores que abordam a formação de professores, políticas educacionais e práticas pedagógicas contemporâneas, além de um estudo de campo com professores atuantes na educação básica.

Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre a valorização da docência e para a construção de práticas formativas mais coerentes com as demandas do contexto escolar atual. A formação continuada não deve ser vista como um apêndice na carreira docente, mas como parte integrante do exercício profissional, uma vez que o professor que aprende continuamente está mais apto a promover aprendizagens significativas, desenvolver competências nos seus alunos e enfrentar com mais segurança os desafios cotidianos da escola.

Por fim, destaca-se que investir na formação continuada de professores é investir na qualidade da educação. É preciso compreender que a escola de qualidade, tão almejada pela sociedade, passa necessariamente por um corpo docente bem preparado, motivado e valorizado. Assim, o fortalecimento das políticas e práticas de formação continuada se apresenta como um dos pilares fundamen-

tais para a melhoria da educação brasileira e para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores é uma necessidade intrínseca à prática docente contemporânea. Com os constantes avanços tecnológicos, mudanças nos currículos, novas demandas sociais e a diversidade presente nas salas de aula, os professores da educação básica enfrentam desafios que não podem ser superados apenas com os conhecimentos adquiridos na formação inicial. A formação continuada surge, assim, como um processo permanente de atualização, reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Ao considerar a educação básica como o alicerce da formação cidadã, é imprescindível garantir que os profissionais que atuam nesse nível de ensino estejam constantemente desenvolvendo competências didático-pedagógicas, conhecimentos sobre as áreas específicas do currículo e habilidades socioemocionais. Nesse sentido, a formação continuada deve estar alinhada às reais necessidades do cotidiano escolar, considerando a diversidade dos contextos e das experiências docentes.

A formação continuada de professores da educação básica é um componente essencial para assegurar uma prática pedagógica de qualidade, especialmente em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas. A atuação docente exige, além do domínio dos conteúdos curriculares, uma compreensão profunda das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem dos estudantes e das dinâmicas escolares que influenciam o desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, a formação continuada deve ir além de ações pontuais, assumindo uma dimensão estruturante e permanente na trajetória profissional dos educadores. É fundamental que essa formação esteja articulada com os desafios reais enfrentados na escola, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, incentivando a pesquisa-ação e o trabalho colaborativo entre os professores.

Um dos aspectos centrais dessa formação é o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas que possibilitem ao docente planejar, mediar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva. Isso implica em dominar diferentes estratégias de ensino, utilizar recursos diversificados, adaptar as práticas às características dos alunos e considerar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada precisa contemplar o aprofundamento nos conhecimentos específicos das áreas do currículo, pois o domínio conceitual é indispensável para uma abordagem mais segura e crítica dos conteúdos. Um professor bem preparado do ponto de vista teórico e prático tem mais condições de despertar o interesse dos estudantes, contextualizar os saberes e promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto que ganha cada vez mais relevância é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educadores. A empatia, a escuta ativa, a resiliência, a comunicação assertiva e a gestão emocional são competências fundamentais para lidar com a complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar. Professores emocionalmente equilibrados são mais capazes de construir vínculos positivos com os alunos, com as famílias e com os colegas de trabalho, contribuindo para um clima escolar mais saudável e propício ao aprendizado.

É importante destacar que a formação continuada não deve ser imposta ou padronizada, mas construída de forma participativa, levando em consideração a diversidade dos contextos escolares e das experiências docentes. Cada escola possui sua realidade, seus desafios e suas potencialidades, e por isso é necessário que os programas formativos sejam flexíveis, contextualizados e sensíveis às especificidades locais.

Nesse sentido, a escuta ativa dos professores é um ponto crucial para a construção de propostas formativas mais eficazes. Ao envolver os docentes no planejamento e na avaliação da formação continuada, é possível garantir maior engajamento, pertinência dos conteúdos e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

A valorização da formação continuada também passa pelo reconhecimento institucional da importância dessa prática. É essencial que os sistemas de ensino e as gestões escolares criem condições objetivas para que os professores possam participar dessas formações, como a oferta de horários específicos, recursos financeiros, parcerias com instituições de ensino superior e acesso a materiais pedagógicos de qualidade.

A integração entre teoria e prática deve ser um princípio orientador da formação continuada, promovendo a construção de saberes que dialoguem com a realidade da sala de aula e contribuam para a melhoria dos resultados educacionais. Além disso, é importante fomentar comunidades de aprendizagem, grupos de estudo e redes de colaboração entre professores, criando espaços de troca de experiências e de fortalecimento da identidade docente.

Por fim, é imprescindível que a formação continuada seja pensada como um direito dos profissionais da educação e como uma política pública estratégica para a qualidade da educação básica. Investir na formação dos professores é investir no futuro da sociedade, pois são eles os mediadores do processo educativo e os principais responsáveis pela formação cidadã, crítica e emancipadora dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) já reconhece a importância da formação continuada ao afirmar, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deve contemplar a capacitação em serviço. Essa previsão legal reforça a ideia de que o aprimoramento profissional é um direito dos professores e um dever do Estado, sendo também uma exigência para a melhoria da qualidade da educação no país.

A formação continuada não se limita à aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve também a construção e reconstrução dos saberes docentes. Segundo Tardif (2002), os professores constroem seus saberes a partir de diversas fontes: formação acadêmica, experiências práticas, interação com colegas e vivências do cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação continuada precisa dialogar com a realidade do professor, permitindo a reflexão crítica sobre sua prática e promovendo transformações significativas em sua atuação pedagógica.

A prática reflexiva, proposta por autores como Schön (1992) e Perrenoud (1999), é central nesse processo. Ela pressupõe que o professor seja um profissional reflexivo, capaz de analisar suas ações, reconhecer suas dificuldades e buscar soluções com base em novos conhecimentos e estratégias. A formação continuada deve, portanto, criar espaços para que o professor se reconheça como protagonista de seu desenvolvimento profissional, tornando-se mais autônomo e crítico diante dos desafios da sala de aula.

Além disso, a reflexão coletiva entre professores também se mostra eficaz na construção de práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade dos alunos. A troca de experiências e o trabalho colaborativo favorecem o crescimento profissional de todos os envolvidos, promovendo uma cultura de aprendizagem dentro das escolas.

As políticas públicas desempenham papel fundamental na estruturação da formação continuada. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Pró-Letramento e a formação continuada promovida pelos sistemas estaduais e municipais de ensino são exemplos de ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Entretanto, essas políticas muitas vezes enfrentam limitações relacionadas à falta de continuidade, à ausência de articulação com as necessidades locais e à escassez de recursos.

Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário que ela esteja integrada a uma política de valorização do magistério. Isso inclui a garantia de condições adequadas de trabalho, tempo reservado na jornada do professor para estudo e reflexão, remuneração justa e reconhecimento social. Sem esses elementos, a formação tende a se tornar uma obrigação burocrática, com pouco impacto na prática pedagógica.

Outra questão importante é a descentralização das ações formativas. Muitas vezes, os cursos são elaborados de forma generalizada, sem levar em conta as especificidades regionais e institucionais. Uma formação continuada de qualidade deve considerar o

contexto em que o professor atua, possibilitando que os conteúdos sejam significativos e aplicáveis à sua realidade.

A escola, enquanto ambiente de trabalho dos professores, deve também ser concebida como um espaço privilegiado de formação continuada. É nela que ocorrem as experiências mais significativas da docência, e é nela também que surgem os principais desafios enfrentados pelos profissionais. Quando a escola se organiza para promover momentos de reflexão coletiva, planejamento conjunto e partilha de saberes, ela se torna um ambiente formativo.

Formações promovidas no interior das escolas, como grupos de estudo, oficinas pedagógicas, projetos interdisciplinares e reuniões pedagógicas reflexivas, têm se mostrado estratégias eficazes para o aprimoramento profissional. Essas iniciativas contribuem para o fortalecimento da identidade docente, o desenvolvimento de uma cultura de cooperação e o enfrentamento coletivo dos problemas pedagógicos.

Cabe aos gestores escolares fomentar essas ações, criando um clima organizacional que valorize o estudo, a inovação e a autonomia docente. A formação continuada, quando vinculada ao projeto pedagógico da escola, tornase mais relevante e eficaz, pois está conectada às metas, desafios e possibilidades do coletivo escolar.

Estudos diversos apontam que a formação continuada bem estruturada tem impacto direto na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. Professores mais bem preparados tendem a adotar metodologias mais eficazes, utilizar melhor os recursos didáticos e estabelecer relações mais significativas com os estudantes. Além disso, esses profissionais estão mais abertos à inovação e mais conscientes de seu papel social.

A aprendizagem dos alunos, especialmente na educação básica, depende em grande parte da atuação docente. Nesse nível de ensino, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas também um mediador do desenvolvimento integral do estudante. Por isso, investir na formação continuada é uma estratégia não apenas para melhorar a prática pedagógica, mas também para combater a evasão escolar, elevar os índices de desempenho acadêmico e promover uma educação mais inclusiva e democrática.

É importante destacar que os benefícios da formação continuada não se limitam ao âmbito pedagógico. Ela também contribui para a valorização da carreira docente, o aumento da autoestima profissional e a redução do estresse e da insatisfação no trabalho. Professores que se sentem apoiados e estimulados a aprender continuamente tendem a permanecer mais tempo na profissão e a desempenhar melhor suas funções.

Apesar de sua importância, a formação continuada enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro. Entre eles, destacam-se:

Falta de tempo: muitos professores possuem jornadas extensas, divididas entre várias escolas, o que dificulta sua participação em formações regulares e aprofundadas.

Desarticulação com a prática: muitas formações são teóricas, desconectadas das reais necessidades da sala de aula.

Ausência de incentivo institucional: a formação continuada muitas vezes não é valorizada pelas escolas e sistemas de ensino, sendo tratada como uma formalidade.

Recursos insuficientes: tanto financeiros quanto humanos, comprometendo a qualidade das formações oferecidas.

Desigualdade de acesso: professores de áreas rurais ou de pequenas cidades enfrentam mais barreiras para participar de formações de qualidade.

Superar esses desafios exige o comprometimento das esferas governamentais, das instituições formadoras e das escolas. É preciso construir uma política de formação que respeite a realidade dos docentes, promova a equidade e valorize a experiência profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre a relevância da formação continuada para os professores da educação básica, destacando sua função como um processo permanente de construção de saberes e aprimoramento das práticas pedagógicas. Partiu-se do entendimento de que a educação de qualidade está diretamente relacionada à qualificação dos profissionais que a

exercem e, nesse sentido, a formação continuada torna-se um dos pilares fundamentais para a valorização da docência e para a promoção de uma aprendizagem significativa e transformadora.

Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, com mudanças constantes nos aspectos sociais, tecnológicos e pedagógicos, o professor precisa estar em constante atualização. A formação inicial, embora essencial, não dá conta de todas as exigências da prática docente ao longo da carreira. É nesse contexto que a formação continuada se apresenta como uma ferramenta indispensável para o enfrentamento das dificuldades cotidianas da sala de aula, a construção de novas estratégias de ensino, o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico.

A pesquisa evidenciou que a formação continuada, quando bem planejada e alinhada às necessidades dos docentes, tem impactos diretos e positivos sobre a qualidade do ensino. Professores mais bem preparados são capazes de oferecer uma educação mais inclusiva, contextualizada e eficaz, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos alunos e para o fortalecimento do ambiente escolar. Além disso, a formação continuada fortalece a identidade profissional do docente, promovendo autoestima, valorização e comprometimento com a missão educadora.

Por outro lado, também foram identificados desafios importantes que ainda dificultam a efetivação de uma formação continuada de qualidade. A sobrecarga de trabalho, a ausência de políticas públicas consistentes, a falta de recursos e a desarticulação entre teoria e prática são barreiras que precisam ser superadas. Muitas vezes, os cursos oferecidos aos professores são superficiais, genéricos e descolados da realidade da sala de aula, o que gera desmotivação e pouca adesão. Para que a formação tenha um impacto real, é necessário que ela respeite os saberes e experiências dos docentes, promova o diálogo com a prática e esteja integrada ao cotidiano escolar.

Outro ponto importante discutido neste trabalho foi o papel da escola como espaço de formação. Quando a escola assume a formação continuada como parte de sua rotina, cria-se um ambiente propício ao crescimento coletivo, à troca de experiências e à construção de conhecimentos relevantes para a realidade local. A valorização de práticas como grupos de estudo, reuniões pedagógicas reflexivas, oficinas e projetos colaborativos são fundamentais para a consolidação de uma cultura de formação dentro da instituição escolar. Nesse processo, o papel da gestão escolar é crucial, pois ela pode fomentar uma postura investigativa e formativa no interior da equipe docente.

Além disso, destacou-se a importância de políticas públicas eficazes e contínuas que garantam o direito à formação continuada. É preciso que os sistemas de ensino invistam na formação dos seus profissionais, oferecendo condições de tempo, espaço, recursos e incentivo para que os professores possam participar de processos formativos significativos. A formação continuada não deve ser encarada como um evento isolado, mas como parte integrante da carreira docente, articulada com a valorização profissional e com a melhoria da qualidade da educação.

Com base em todos os aspectos abordados ao longo do trabalho, é possível afirmar que a formação continuada é uma necessidade urgente e

permanente na carreira docente. Mais do que uma exigência institucional, ela é uma ferramenta de empoderamento do professor, que passa a ter maior domínio sobre sua prática e sobre os processos de ensino e aprendizagem. O professor que aprende continuamente está mais preparado para lidar com a diversidade dos estudantes, para utilizar recursos pedagógicos inovadores e para contribuir com a transformação social por meio da educação.

Dessa forma, conclui-se que investir em formação continuada é investir na base da educação. É reconhecer o professor como sujeito ativo de sua formação, respeitar sua trajetória, valorizar seus saberes e criar condições reais para o seu desenvolvimento profissional. A formação continuada não deve ser apenas uma exigência burocrática, mas uma oportunidade real de crescimento, troca e inovação no exercício da docência.

Para que isso se concretize, é necessário o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: governos, instituições formadoras, gestores escolares, comunidades e os próprios professores. Somente com o engajamento coletivo será possível construir uma educação pública de qualidade, democrática, equitativa e que atenda às necessidades de todos os alunos.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento da discussão sobre a formação continuada, incentivando novas pesquisas e práticas que coloquem o professor no centro do processo de ensinoaprendizagem, como protagonista de sua formação e agente transformador da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/bncc. Acesso em: 25 maio 2025.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos de mudança. In: Nóvoa, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL